CRECER LIBRES

ANARQUISMO Y EDUCACIÓN

Alfredo Olmeda (Coord.)

La Neurosis o Los Barriendos Ed.

Alfredo Olmeda (Coord.)

Crecer libres
Anarquismo y educación

La Neurosis o Las Barricadas ed.

Crecer libres.
Anarquismo y educación
Alfredo Olmeda (Coord.)
La Neurosis o Las Barricadas Ed.
Madrid
1.ª edición
2023

Se recomienda encarecidamente la reproducción o copia de cualquier parte o la totalidad de este libro que tienes entre tus manos, siempre que, por supuesto, no implique su venta o derive en alguna otra forma de difusión que conlleve alguna forma, directa o indirecta, de beneficio económico.

Índice

Algo parecido a una introducción 7

Mijail Bakunin 17

La educación integral 19

Jean-Marie Guyau 47

La sugestión como medio de educación moral y como modificador de la herencia 49

Paul Robin 59

La educación de los niños 61

Manifiesto de los partidarios de la educación integral 67

Jean Grave 85

Educación burguesa y educación libertaria 87

Élisée Reclus 107

Infalibilidad de la enseñanza - educación de los primitivos - Escuela modelo - Coeducación - Pruebas, exámenes y diplomas - Alta educación normal - Expansión de la ciencia - Lengua común 109

Sébastien Faure 145

Palabras de un educador 147

Francisco Ferrer y Guardia 229

La renovación de la escuela 231

Ricardo Mella 243
El verbalismo en la enseñanza 245
Por la cultura 249
Antonia Maymón 253
El castigo (Pedagógicas) 255
Algo sobre educación 259
Herminia Brumana 263
Una obra de amor 265
Josefa Martín Luengo 273
La escuela de la anarquía 275

Algo parecido a una introducción

Hace doce años, LaMalatesta Ed. y la sección de Trabajadores de la Enseñanza de Solidaridad Obrera publicaron una estupenda recopilación de escritos sobre educación que ha servido de base para este libro que tienes entre tus manos. Aquel libro se tituló *La A en la pizarra* y no hemos podido evitar añadir y suprimir textos hasta tal punto que la actual propuesta es considerablemente diferente a la original. Por eso, no parecía lógico considerar este trabajo una nueva edición de *La A en la pizarra*, pese a que, durante la preparación de este libro, nos planteamos seriamente mantener dicho título. Aunque es importante comenzar aclarando los lazos de este volumen con el anteriormente mencionado, queremos resaltar que este prólogo tiene un segundo objetivo: analizar una serie de aspectos básicos que sirven de nexo a los diferentes textos que se van a encontrar las lectoras y lectores en las próximas páginas. Pongámonos manos a la obra.

La escuela es una institución que siempre estuvo en el punto de mira de los anarquistas. Si tomamos los escritos de William Godwin, pensador que muchas personas consideran la primera figura del anarquismo moderno, encontramos ya agudas críticas que apenas son el punto de salida de la pedagogía libertaria. Tolstoy fue un poco más allá y pasó de la teoría a la acción, poniendo un esfuerzo digno de elogio en un proyecto como la escuela Yasnaia Poliana, experiencia de la que dejó testimonio en un libro que encontraremos con ese mismo título. Por desgracia, ni el uno ni el otro gozan del reconocimiento en el mundo de la educación que sí tiene el

pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, reformador contemporáneo de Godwin que, a día de hoy, es considerado el padre de los movimientos de renovación pedagógica. Hay que reconocer que estos dos pensadores hicieron aportaciones interesantes pese a que la madurez del pensamiento educativo libertario llegó durante el ocaso del siglo XIX, con figuras como Paul Robin, Jean Grave o Sébastien Faure. Ellos formaron parte de un movimiento político revolucionario que puso las bases de la pedagogía libertaria. Sus aportaciones hoy siguen estando muy por delante de las prácticas (e incluso de las ideas) que hemos vivido y vivimos en las instituciones educativas convencionales. Su legado es sorprendentemente actual y, además, debemos recordar que fue un fértil conjunto de ideas que hicieron brotar cientos de escuelas estimuladas por el magistral ejemplo de Ferrer y Guardia. Para facilitar a las lectoras y lectores una sólida visión de la riqueza de sus propuestas, nos hemos propuesto hacer un acercamiento general a algunas de las *ideas fuerza* de la pedagogía libertaria:

Una educación activa

Las instituciones educativas actuales, en nuestro entorno geográfico, tienen un origen histórico relativamente reciente. Fueron tomando la forma actual a lo largo del siglo XIX y desde entonces hasta hoy no se han producido cambios metodológicos relevantes a gran escala. De esa época es su organización y estructuración a mitad de camino entre una fábrica y una cárcel. Igual que un obrero fabril, las y los estudiantes tiene una actividad enormemente regulada. Sus iniciativas son escasas y su libertad está constreñida por normas que convierten esa actividad en algo monótono y repetitivo. La memo-

rización y las actividades mecánicas consumen su tiempo, y su día a día es administrado por docentes y autoridades educativas sin que haya diferencias significativas relacionadas con los intereses y cualidades de las y los estudiantes.

La escuela está diseñada como una gran maquinaria burocrática, por lo que la diversidad se considera un problema (aunque ahora no se suela decir de forma abierta). En general, las instituciones educativas tienden a considerar que el alumnado es un recipiente en el que los docentes van depositando sus conocimientos. Su papel es absolutamente pasivo.

Estas críticas fueron y siguen siendo recurrentes en el mundo de la pedagogía libertaria. La pretensión de construir una escuela nueva significaba inevitablemente dar la vuelta a los fundamentos que sostenían y sostienen el sistema de enseñanza burgués: romper horarios, flexibilizar espacios, cambiar radicalmente la relación de docentes y estudiantes, fomentar metodologías cooperativas, estimular la investigación y dar un creciente grado de libertad que sea un estímulo para el aprendizaje. Aunque hemos simplificado notablemente las propuestas, creemos que se entiende perfectamente el espíritu de la pedagogía libertaria para poner en el centro al estudiantado y darle un protagonismo fundamental para convertirlo en crítico y autónomo y no simplemente en una parte casi insignificante de ese voraz engranaje que es el sistema económico capitalista.

Una educación integral

El sistema educativo cumple una función jerarquizadora. Mide una serie de cualidades o méritos bajo criterios que considera neutrales e imparciales para clasificar al alumnado. Los títulos (o la

no obtención de los mismos) sirven para dotar de mayor o menor capital educativo a cada estudiante, para darle una posición de ventaja o desventaja en la carrera por alcanzar el mayor estatus social posible. La realidad es que las cualidades que miden las instituciones escolares y la forma de medirlas no son neutrales ni, por supuesto, imparciales. Tienen un fuerte sesgo étnico, de clase y patriarcal (también capacitista, por supuesto), por lo que, si eres un chico blanco y rico, tus posibilidades de éxito se multiplican, y si eres una chica pobre y negra, tus posibilidades de fracaso escolar son enormes.

Es evidente que la burguesía ha impuesto su visión sobre el mundo del trabajo hasta conseguir naturalizar que lo intelectual es supuestamente superior a lo manual y, así, ha puesto en marcha todos sus mecanismos culturales durante siglos para establecer un sistema de principios que naturalice que sea más relevante la actividad de un notario que la de una campesina. El movimiento anarquista no podía compartir esta visión del mundo y, por eso, en los textos vinculados a la pedagogía libertaria ha sido tradicional reivindicar un equilibrio de lo intelectual y lo manual para evitar esa jerarquización que establece una subordinación dañina de unas cualidades humanas frente a otras. No fueron pocas, entre las y los anarquistas, las voces que entendían que en los centros educativos era fundamental repensar la relación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral. Esa educación centrada en una serie de conocimientos prestigiosos para la burguesía se demostraba emocionalmente castrante por cuanto ignoraba o directamente reprimía toda faceta vinculada con lo afectivo. El ideal anarquista pretendía por tanto el máximo desarrollo posible de forma equilibrada de lo intelectual, lo manual y lo moral.

Una educación cooperativa

El sistema educativo, por su modelo de calificaciones y titulaciones, promueve un dañino espíritu competitivo. Tengamos en cuenta que el sistema educativo pretende ser, como todas las instituciones burguesas, una pirámide. Escalar dicha pirámide otorga ventajas en la competición por los privilegios socioeconómicos. Más allá del propio modelo de jerarquización de los estudiantes a través de calificaciones y títulos, podemos ver en el día a día multitud de pequeños ejemplos que muestran cómo la competitividad está fuertemente arraigada en estas instituciones educativas: el sistema de premios a unos que excluye a otros, las comparaciones que se hacen de unas alumnas frente a otras, los trabajos cooperativos que después resulta que implican trabajar en equipo para competir con otro equipo y, en general, toda una serie de prácticas cotidianas fundamentales para establecer categorías de perdedores y ganadores. Dado que la escuela se considera una institución igualitaria porque todo el mundo es tratado por igual (todo el mundo hace los mismos exámenes, las mismas actividades, etc.), todavía consigue mantener un cierto prestigio gracias a esa imparcialidad. En ese sentido, es reivindicada, con bastante frecuencia, como una institución fundamental para que la sociedad realmente funcione por principios meritocráticos. El movimiento anarquista, no lo olvidemos, ha mostrado su rechazo por los valores meritocráticos debido a que son perfectamente compatibles con una sociedad brutalmente jerarquizada. Una sociedad que sea capaz de articular mecanismos para que una persona pase de oprimida a opresora no va a tener el beneplácito de los y las anarquistas.

Volviendo a las propuestas educativas de la pedagogía libertaria, recordamos su total oposición al sistema de títulos, exámenes y, en general, a todos los mecanismos para clasificar al alumnado. Y también queremos recordar que no son solo propuestas teóricas: las escuelas anarquistas funcionaron, y lo siguen haciendo, tomando este principio como un valor irrenunciable. Sin notas de exámenes ni de expedientes, la ayuda mutua se convierte en algo absolutamente normal y la cooperación natural que encontramos en las aulas entre iguales se ve como algo positivo. Se convierte en algo absurdo prohibir o penalizar la ayuda en el desempeño de las tareas cotidianas, algo constante en la actividad cotidiana del mundo escolar.

Una educación paidocéntrica

Parecería lógico pensar que la educación tiene como máximo objetivo el más amplio desarrollo posible de las capacidades del alumnado. En ese sentido, es normal pensar que toda la institución debiera poner en el centro de la actividad de enseñanza y aprendizaje a las y los alumnos. Eso es lo que significa *paidocentrismo* y el problema es que nada hay más lejos de la realidad. La actividad es siempre la misma, las pruebas, exámenes, ejercicios, tienden a repetirse año tras año, y el alumnado es tratado con una masa homogénea: la diversidad que es inherente al ser humano es considerada una anomalía y tiende a ser patologizada.

Ese dios que es el currículo y su representante en la tierra que es el libro de texto ocupan realmente la posición central. Al fin y al cabo, son las y los estudiantes los que tienen que adaptarse a él y no al revés. Solo hay que ver que, año tras año, independientemente de las características de las personas que forman los grupos escolares, estos materiales no varían. El contexto personal y social aporta una

heterogeneidad que a veces obliga a realizar cambios o adaptaciones con los que la institución suele sentirme incómoda. Es mejor intentar ignorar dicha heterogeneidad y pensar que el fracaso escolar, que es parte fundamental el sistema educativo, es, en realidad, un problema individual (por vaguería o por falta de capacidad).

El movimiento anarquista reivindica la diversidad y pone en el centro al estudiantado. Para ello, es necesario, entre otras medidas, abolir la escuela como institución burocrática. Algo, por otra parte, relativamente sencillo. Grupos pequeños y escuelas pequeñas funcionan como una familia donde las relaciones son sólidas y, si se gestionan desde la empatía, el diálogo y la complicidad, serán además una familia sana. Ahora, las y los alumnos son un número más que una persona. Después de 10 años de profesión, una trabajadora de la enseñanza secundaria puede acumular, dependiendo de la materia de la que sea especialista, 1600 alumnos. Ese número de estudiantes hace inviables ciertos cambios fundamentales para construir un modelo más humano. No es principalmente un problema relacionado con la falta de cultura pedagógica. Se trata, en esencia, de un modo de entender la escuela.

Una educación feminista

Cuando a finales del siglo XIX las y los anarquistas reivindicaron educación para la mujer, recibieron críticas furibundas solo superadas por las que sufrieron cuando pusieron en marcha escuelas mixtas, es decir, escuelas donde los niños y las niñas se educaban juntos. La todopoderosa Iglesia católica en España intentó por todos los medios a su alcance boicotear todas las iniciativas que las y los pedagogos anarquistas pusieron en marcha para fomentar la igual-

dad. La educación sexual que reivindicaba Paul Robin era motivo de escándalo y la mezcla de niños y niñas en las aulas, como tantas veces ha pronosticado la burguesía conservadora, suponía el principio del fin de la civilización.

Las estúpidas afirmaciones que hablaban de una vergonzosa mezcla que conllevaba una incitación a una promiscuidad pecaminosa suenan absolutamente ridículas y, en ningún caso, han servido para frenar las críticas a la escuela por ser vehículo de los valores patriarcales: la ausencia de mujeres (y del colectivo LGTBI+) en las disciplinas relacionadas con las humanidades (casi no hay mujeres ni en la historia del arte ni de la literatura o de la música) o con las ciencias (donde tampoco tienen un lugar relevante); la organización espacial de esos patios donde los niños ocupan con sus deportes el 90% del espacio mientras ellas, discretas, permanecen sentadas y ocupan un espacio insignificante; la propensión a orientarlas hacia profesiones que perpetúan su papel de cuidadoras (maestras, enfermeras, etc.); el prestigio de una cultura de la dominación que exalta la fuerza, la violencia o la competitividad como valores positivos (históricamente masculinos), etc.

La creciente conciencia de la naturaleza patriarcal de las instituciones educativas supone un reto para un movimiento anarquista que busca erradicar de sus proyectos todas las formas de violencia para trazar nuevos caminos en un futuro que, necesariamente, se levanten sobre una fuerte cultura de la igualdad.

Una educación dialógica

La relación entre docentes y estudiantado responde a un evidente desequilibrio. En primer lugar, por una cuestión de edad. El

homo sapiens nace con una fuerte dependencia del entorno humano del que necesita protección, afecto y sustento material. La escuela que debería afrontar el desafío de ir desarrollando autonomía en el alumnado resulta que nos enseña a sustituir nuestras inclinaciones, gustos y hábitos por la obediencia. Allí aprendemos a hacer filas, a guardar silencio, a vivir en una quietud a menudo insana, a solicitar permiso para casi todo, etc. Parece que el objetivo de la escuela no es hacernos más críticos, empáticos y autónomos, sino que se propone disciplinarnos. Allí se aprende a interiorizar que los representantes de la autoridad sepan mejor que nosotras mismas lo que necesitamos y lo que tenemos que hacer a cada instante. Básicamente, es una de las instituciones fundamentales (porque obligatoriamente organiza nuestra vida en la infancia durante un montón de años) para educarnos en la aceptación del principio de jerarquía.

Que una trabajadora de la enseñanza de 39 años establezca una relación de total igualdad con una niña de 9 es, lógicamente, imposible. Aun así, la pedagogía libertaria ha reivindicado la figura de la maestra compañera. No pudiendo construirse una relación de total simetría, sí es posible romper con las relaciones de confrontación que forman parte esencial de los proyectos educativos convencionales. Eso resulta casi imposible en el sistema educativo burgués, pero multitud de proyectos libertarios han desarrollado un modelo de relación que se basa en la aceptación mutua, en la escucha activa entre alumnado y profesorado, en una profunda empatía, en la colaboración en vez de la imposición, etc. Se trata de entender que no hay un ser culto y sabio que manda y un ser todavía ignorante, que es un ser incompleto y cuyo papel natural es la obediencia. Se trata de romper esta unilinealidad que establece un rígido papel activo al

docente y un papel absolutamente pasivo al estudiante. Este punto es determinante para construir una escuela humana. De lo contrario, las y los docentes seguirán teniendo ansiedad los días previos a incorporarse a su trabajo y habrá que seguir haciendo las vallas de los colegios más altas para que el alumnado no se escape de una institución que odia profundamente.

Echarán las y los lectores en falta multitud de aspectos que, no se preocupen, encontrarán en las siguientes páginas en boca de algunas de las figuras más interesantes de la pedagogía libertaria desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Aun así, esperamos haber facilitado la comprensión en profundidad de algunas ideas que posteriormente se desarrollarán y, al mismo tiempo, apuntalar algunos vacíos que son inevitables, porque este libro no pretende (ninguno, en realidad, puede hacerlo) agotar el tema. Tenemos la seguridad de que esta lectura demuestra el potencial transformador del anarquismo. Te invitamos a transitar las páginas de este libro con la certeza de que, aunque está todo por hacer, cada lector y cada lectora puede ser una semilla que haga brotar un futuro radicalmente mejor.

Alfredo Olmeda

Mijaíl Bakunin
(1814-1876)

La instrucción integral

La primera cuestión que debemos considerar hoy es la de la emancipación de las masas obreras. ¿Podrá ser completa, mientras la instrucción que estas reciben sea inferior a la que se dé a los burgueses o mientras haya en general alguna clase, numerosa o no, pero que por su nacimiento acceda a los privilegios de una educación superior y más completa? ¿Plantear la pregunta acaso no es resolverla? ¿Acaso no es evidente que entre dos hombres dotados de una inteligencia natural casi igual, el que sepa más, cuyo espíritu se amplíe con la ciencia, por haber comprendido mejor la concatenación de los hechos naturales y sociales, o por lo que se llaman las leyes de la naturaleza y de la sociedad, captará más fácil y ampliamente el carácter del medio en el que se encuentra, se sentirá más libre, será en la práctica más hábil y más poderoso que el otro? El que sabe más dominará naturalmente al que sepa menos. Y de no existir entre dos clases más que esta única diferencia de instrucción y educación, aquella diferencia produciría en poco tiempo todas las demás, y el mundo humano se encontraría en su punto actual. O sea, que estaría dividido de nuevo entre una masa de esclavos y un pequeño número de dominadores trabajando, como hoy, los primeros para estos.

Se comprende ahora por qué los socialistas burgueses solo piden cierta instrucción para el pueblo, un poco más de la que tiene por ahora, y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para él la instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como sea capaz la fuerza intelectual del siglo [XIX], de modo que, encima de las

masas obreras, no pueda encontrarse en adelante ninguna clase que pudiera saber más y que, precisamente por saber más, las dominaría y explotaría. Los socialistas burgueses quieren el mantenimiento de las clases, debiendo representar cada una, según ellos, una diferente función social: una, por ejemplo, la ciencia y otra el trabajo manual. Nosotros, al contrario, queremos la abolición definitiva y completa de las clases, la unificación de la sociedad y la igualación económica y social de todos los individuos humanos sobre la Tierra. Ellos quisieran, por conservar este cuadro, que menguaran, se suavizaran y embellecieran la desigualdad y la injusticia, bases históricas de la actual sociedad, que nosotros queremos destruir. De ahí resulta a las claras que ningún entendimiento ni conciliación, ni siquiera coalición entre los socialistas burgueses y nosotros es posible.

Pero, se dirá, y es el argumento que se nos opone muy a menudo y que los señores doctrinarios de todos los colores consideran un argumento irresistible, es imposible que la humanidad por entero se dedique a la ciencia: se moriría de hambre. Es preciso por lo tanto que mientras unos estudien, los otros trabajen, de modo a producir los objetos necesarios a la vida para sí mismos primero, y luego también para los hombres que se vienen dedicando en exclusiva a las obras de la inteligencia. En efecto, estos hombres no solo trabajan para sí mismos: sus descubrimientos científicos, además de ampliar el espíritu humano, se aplican a la industria y a la agricultura y en general a la vida política y social. ¿No mejoran acaso la condición de todos los seres humanos, sin excepción alguna? ¿No ennoblecerán sus creaciones artísticas la vida de todo el mundo?

Pues no, en absoluto. Y el mayor reproche que tenemos que dirigir a la ciencia y a las artes es precisamente que no propagan

sus beneficios y no ejercen su influencia saludable sino sobre una parte muy pequeña de la sociedad excluyendo y, por consiguiente, perjudicando a la inmensa mayoría. Se puede decir hoy de los adelantos de la ciencia y de las artes lo que ya se dijo con tanta razón del prodigioso desarrollo de la industria, del comercio, del crédito, de la riqueza social en una palabra, en los países más civilizados del mundo moderno. Esta riqueza es totalmente exclusiva, y tiende cada día a serlo más, concentrándose siempre en un menor número de manos y rechazando las capas inferiores de la clase media, la pequeña burguesía, el proletariado, de modo que el desarrollo está en razón directa de la miseria creciente de las masas operarias. De ahí el abismo que ya separa la minoría feliz y privilegiada de los millones de trabajadores que la hacen vivir con el trabajo de sus brazos, y que se va abriendo siempre más, y cuanto más felices son los afortunados, los explotadores del trabajo popular, más infelices se vuelven los trabajadores. Pongámonos solamente en presencia de la opulencia fabulosa del gran mundo aristocrático, financiero, comercial e industrial de Inglaterra y de la situación miserable de los obreros de dicho país. Releamos la carta tan ingenua y desgarradora escrita hace poco por un inteligente y honrado orfebre de Londres, Walter Dugan, que acaba de envenenarse voluntariamente con su esposa y sus seis hijos, solo para escapar a las humillaciones de la miseria y a las torturas del hambre, y tendremos que confesar que esta civilización tan alabada solo es, desde el punto de vista material, opresión y ruina para el pueblo.

Igual sucede con los progresos modernos de la ciencia y de las artes. ¡Inmensos son aquellos progresos! Sí, es verdad. Pero cuanto más inmensos son, más se convierten en causa de esclavitud intelec-

tual y, por consiguiente, también material, una causa de miseria y de inferioridad para el pueblo. En efecto, ensanchan siempre más el abismo que separa ya la inteligencia popular de la de las clases privilegiadas. La primera, desde el punto de vista de la capacidad natural, es ahora por supuesto menos indiferente, menos gastada, menos sofisticada y menos corrupta por la necesidad de defender intereses injustos, y por tanto es por naturaleza más poderosa que la inteligencia burguesa. Pero en cambio, esta detenta todas las armas de la ciencia, y esas armas son formidables. Ocurre muchas veces que un obrero muy inteligente está obligado a callarse ante un necio sabio que le vence, no por el espíritu que no tiene, sino por la instrucción de que carece el obrero, y que el otro pudo recibir, sí, porque mientras que su necedad se desarrollaba científicamente en las escuelas, el trabajo del obrero le vestía, le alojaba, le alimentaba proporcionándole todas las cosas, maestros y libros, necesarios a su instrucción.

El grado de ciencia repartido a cada uno no es igual incluso en la clase burguesa, lo sabemos muy bien. Ahí también hay una escala, determinada no por la capacidad de los individuos, sino por la mayor o menor riqueza de la capa social en la que nacieron. Por ejemplo, la instrucción que reciben los hijos de la muy pequeña burguesía, muy poco superior a la que los obreros consiguen darse a sí mismos, es casi nula en comparación con la que la sociedad imparte ampliamente a la alta y media burguesía. Por esto, ¿qué vemos? La pequeña burguesía que no se reúne actualmente con la clase media, por una vanidad ridícula de un lado, y del otro, por la dependencia en que se encuentra respecto de los grandes capitalistas, está casi siempre en una situación más miserable y mucho más humillante

aún que el proletariado. Cuando hablamos de clases privilegiadas, nunca nos percatamos bastante de esta pobre pequeña burguesía, que si tuviera un poco más de espíritu y de piedad no tardaría en sumarse a nosotros para combatir a la gran y a la mediana burguesía que la pisa ahora tanto como al proletariado. Y si el desarrollo económico de la sociedad continuara en esta dirección aún una decena de años, lo que nos parece por otra parte imposible, veríamos todavía a la mayor parte de la burguesía media caer en la situación actual de la pequeña burguesía primero, para ir a perderse un poco más tarde en el proletariado, siempre gracias a esta concentración fatal del número de manos cada vez más restringido. Ello tendría como resultado infalible dividir el mundo social definitivamente en una pequeña minoría excesivamente opulenta, sabia, dominadora, y una inmensa mayoría de proletarios miserables, ignorantes y esclavos.

Hay un hecho que debe impactar a todos los espíritus concientes, a cuantos aspiran a la dignidad humana, a la justicia, o sea a la libertad de cada uno en la igualdad y por la igualdad de todos. Todas las invenciones de la inteligencia, todas las grandes aplicaciones de la ciencia a la industria, al comercio y en general a la vida social, solo aprovecharon hasta ahora a las clases privilegiadas, como al poder de los Estados, protectores eternos de todas las iniquidades políticas y sociales, nunca a las masas populares. Basta con que citemos las máquinas, para que cada obrero y cada partidario sincero de la emancipación del trabajo nos dé la razón. ¿Con qué fuerza se mantienen las clases privilegiadas aún hoy en día, con toda su felicidad insolente y todos sus disfrutes inicuos contra la indignación tan legítima de las masas populares? ¿Por una fuerza que les sería inherente? No, es únicamente por la fuerza del Estado, en el que

además sus hijos cumplen ahora, como siempre lo hicieron, todas las funciones dominantes, e incluso todas las funciones medias e inferiores, excepto las de trabajadores y soldados. ¿Y qué constituye hoy principalmente toda la potencia de los Estados? Es la ciencia.

Sí, la ciencia. Ciencia de gobierno, de administración y ciencia financiera; ciencia de esquilar los rebaños populares sin hacerles gritar demasiado, y cuando empiezan a gritar, ciencia de imponerles el silencio, la paciencia y la obediencia por una fuerza científicamente organizada; ciencia de engañar y dividir a las masas populares, de mantenerlas siempre en una ignorancia saludable, a fin que no puedan nunca, apoyándose mutuamente y reuniendo sus esfuerzos, crear un poder capaz de derrocar [a sus enemigos]; ciencia militar ante todo, con todas sus armas perfeccionadas, y esos formidables instrumentos de destrucción que funcionan de maravilla; ciencia de la ingeniería, por fin, la que creó los buques de vapor, los ferrocarriles y los telégrafos; los ferrocarriles que, usados por la estratagema militar, multiplican la potencia defensiva y ofensiva de los Estados; y los telégrafos que, transformando cada gobierno en un [gigante] Briareo de cien, mil brazos, les dan la posibilidad de estar presentes, de actuar y agarrar por doquier, crean las centralizaciones políticas más formidables que existieron nunca en el mundo. ¿Quién puede, pues, negar que todos los progresos de la ciencia, sin excepción alguna, han beneficiado hasta ahora al aumento de la riqueza de las clases privilegiadas y al poder de los Estados, a expensas del bienestar y de la libertad de las masas populares, del proletariado? Pero, se objetará, ¿acaso no aprovechan también a las masas obreras? ¿No son ya mucho más civilizadas en nuestra sociedad que en los siglos pasados?

A eso vamos a responder con una observación de Lassalle, célebre socialista alemán. Para juzgar los progresos de las masas operarias, en el plano de su emancipación política y social, no hay que comparar su estado intelectual en el siglo presente con su estado intelectual en los siglos pasados. Hay que considerar si a partir de una época determinada, constatada la diferencia existente en aquel entonces entre ellas y las clases privilegiadas, estas progresaron en la misma medida que las últimas. En efecto, si hubo igualdad en estos dos progresos respectivos, la distancia intelectual que las separa hoy del mundo privilegiado será la misma. Si el proletariado progresa más y más rápidamente que los privilegiados, esta distancia se habrá vuelto necesariamente más pequeña. Pero si, al contrario, el progreso del obrero es más lento y, por consiguiente, menor que el de las clases dominantes, en el mismo espacio de tiempo esta distancia se agrandará. El abismo que les separaba es más amplio, el hombre privilegiado se ha vuelto más poderoso, el obrero más dependiente, más esclavo que en la época tomada como punto de partida. Si dejamos a ambos a la misma hora en dos puntos diferentes, y usted está a 100 pasos delante de mí, caminando 60, y yo solo 30 pasos al minuto, al cabo de una hora la distancia que nos separará, ya no será de 100, sino de 1.800 pasos.

Este ejemplo da una idea totalmente justa de los progresos respectivos de la burguesía y del proletariado hasta hoy. Los burgueses caminaron más deprisa por la vía de la civilización que los proletarios, no porque su inteligencia fuera naturalmente más poderosa que la de estos —hoy con razón se podría decir todo lo contrario—, sino porque la organización económica y política de la sociedad fue tal hasta ahora, porque los burgueses únicamente pudieron educarse,

porque la ciencia solo existió para ellos, y el proletariado se encontró condenado a una ignorancia forzada, de modo que inclusive si adelanta —y sus progresos son indudables— no es gracias a la sociedad, sino a pesar de ella.

Vamos a resumir. En la organización actual de la sociedad, los progresos de la ciencia fueron la causa de la ignorancia relativa del proletariado, tanto como los progresos de la industria y del comercio fueron la causa de su miseria relativa. Los progresos intelectuales y materiales contribuyeron, por tanto, a aumentar su esclavitud. ¿Qué resulta de esto? Debemos rechazar y combatir esta ciencia burguesa, igual que debemos rechazar y combatir la riqueza burguesa. Combatir y rechazarlas en el sentido de que destruyendo el orden social pilar del patrimonio de una o varias clases, debemos reivindicarlas como el bien común de todo el mundo.

Capítulo II

Hemos demostrado que, mientras haya dos o varios grados de instrucción para las diferentes capas de la Sociedad, habrá necesariamente clases, o sea privilegios económicos y políticos para un número exiguo de felices y la esclavitud y miseria para el mayor número.

Miembros de la Asociación Internacional de los Trabajadores, queremos la igualdad y, porque la queremos, debemos querer también la instrucción integral, igual para todos.

Pero si todo el mundo está instruido, ¿quiénes querrán trabajar?, nos preguntan. Nuestra respuesta es sencilla: todos deben trabajar y todos deben instruirse. A eso, contestan a menudo que la mezcla del trabajo industrial con el trabajo intelectual no podrá ocurrir sino a expensas de uno y de otro: los trabajadores serán malos

científicos y los científicos siempre serán tristes obreros. Sí, así es en la sociedad actual, en la que tanto el trabajo manual como el trabajo de la inteligencia son igualmente falseados por el aislamiento muy artificial al que se los condena a ambos. Pero estamos convencidos de que en el hombre viviente y completo, cada una de esas dos actividades, muscular y nerviosa, debe ser igualmente desarrollada y que, lejos de dañarse mutuamente, cada una ha de apoyar, ampliar y fortalecer a la otra. La ciencia del científico se hará más fecunda, más útil y más amplia cuando el científico no ignore ya el trabajo manual, y el trabajo del obrero educado será más inteligente y por consiguiente más productivo que el del obrero ignorante.

De ahí que, por el interés mismo del trabajo tanto como el de la ciencia, es preciso que ya no haya ni obreros ni científicos, sino solo hombres. Resultará de ello que los hombres que, por su inteligencia superior, hoy en día están encerrados en el mundo exclusivo de la ciencia y, afincados ya en ese mundo, aceptando la necesidad de una posición muy burguesa, hacen funcionar todas sus invenciones para la utilidad exclusiva de la clase privilegiada de la que forman parte, aquellos hombres, una vez que se vuelvan realmente solidarios con todo el mundo —solidarios, no en imaginación y en palabras únicamente, sino en los hechos, por el trabajo— harán funcionar también necesariamente los descubrimientos y las aplicaciones de la ciencia para utilidad de todo el mundo, y ante todo para el alivio y el ensalzamiento del trabajo, esa base, la única legítima y la única real, de la humana sociedad.

Es posible, e incluso muy probable, que en la época de transición más o menos larga que sucederá naturalmente a la gran crisis social, las ciencias más elevadas caigan considerablemente por

debajo del nivel actual. Como resulta indudable también que el lujo, y cuanto constituyen los refinamientos de la vida, deberán desaparecer de la sociedad por mucho tiempo, y podrán reaparecer, no ya como disfrute exclusivo, sino como un noble ascenso de la vida de todos, cuando la sociedad haya conquistado lo necesario para todo el mundo. ¿Pero será una desgracia tan grande ese eclipse temporario de la ciencia superior? ¿Lo que pierda en elevación sublime, acaso no lo ganará al ampliar su base? Sin duda habrá menos ilustres científicos, pero al mismo tiempo habrá infinitamente menos ignorantes. Ya no habrá esos pocos hombres que alcanzan el cielo, sino por el contrario, millones de hombres, hoy por hoy envilecidos, aplastados, caminarán como humanos en la tierra. Nada de dioses a medias, nada de esclavos. Los dioses a medias y los esclavos se humanizarán a la vez, unos descendiendo algo, otros ascendiendo mucho. Ya no habrá, pues, sitio ni para la divinización ni para el desprecio. Todos se darán la mano y, al aunarse, todos caminarán con una andadura nueva hacia nuevas conquistas, tanto en la ciencia como en la vida.

Lejos pues de temer este eclipse además totalmente momentáneo de la ciencia, pedimos al contrario con todas nuestras aspiraciones, puesto que tendrá por efecto humanizar a los científicos y a los trabajadores a la vez, que se reconcilien la ciencia y la vida. Y estamos convencidos de que una vez conquistada esa base nueva, los progresos de la humanidad, tanto en la ciencia como en la vida, superarán muy rápido cuanto hemos tenido y todo lo que podamos imaginarnos hoy en día.

Pero aquí se presenta otra cuestión: ¿son capaces también todos los individuos de elevarse al mismo grado de instrucción? Imaginemos una sociedad organizada según el modo más igualitario y

en la cual todos los niños tuvieran desde el nacimiento el mismo punto de partida, tanto en plano político, como económico y social, o sea absolutamente el mismo cuidado, la misma educación, la misma instrucción. ¿No habrá entre estos miles de pequeños individuos, diferencias infinitas de energía, de tendencias naturales, de aptitud?

Este es el gran argumento de nuestros adversarios, burgueses puros y socialistas burgueses. Lo creen irresistible. Esforcémonos pues por probarles lo contrario. Primero, ¿con qué derecho se fundan en el principio de las capacidades individuales? ¿Existe un lugar para el desarrollo de estas capacidades en la sociedad tal como es? ¿Puede haber un lugar para su desarrollo en una sociedad que sigue teniendo por base económica el derecho de herencia? Evidentemente, no. Mientras haya herencia, la carrera de los niños nunca será el resultado de sus capacidades y de su energía individual; será ante todo el del estado de la fortuna, de la riqueza o de la miseria de sus familias. Los herederos ricos, pero necios, recibirán una instrucción superior; los niños más inteligentes del proletariado continuarán recibiendo en herencia la ignorancia, exactamente como se practica ahora. ¿Acaso no es una hipocresía hablar de esto, no solo en la presente sociedad, sino incluso con vista a una sociedad reformada, que continuaría teniendo por únicas bases la propiedad individual y el derecho de herencia? ¿No es un infame engaño hablar de derechos individuales fundados en capacidades individuales?

Se habla tanto de libertad individual hoy y, sin embargo, lo que domina no es en absoluto el individuo humano, el individuo tomado en general; es el individuo privilegiado por su posición social, es, por tanto, la posición, es la clase. Que un individuo inteligente de la burguesía se atreva solo a elevarse contra los privilegios

económicos de esta clase respetable, ¡y se verá cómo estos buenos burgueses, que solo tienen ahora en la boca la libertad individual, respetarán la suya! ¿Para qué nos hablan de capacidades individuales? ¿No vemos cada día las más grandes capacidades obreras y burguesas forzadas a ceder el paso y hasta inclinar la frente ante la estupidez de los herederos del vellocino de oro? La libertad individual, no privilegiada sino humana, las capacidades reales de los individuos no podrán recibir su pleno desarrollo sino en plena igualdad. Cuando haya igualdad de punto de partida para todos los hombres en la tierra, solo entonces, salvando sin embargo los derechos superiores de la solidaridad, que es y seguirá siendo siempre la más gran productora de todas las obras sociales, la inteligencia humana y los bienes materiales, se podrá decir, con mucha más razón que hoy, que cualquier individuo es hijo de sus obras. De ahí concluimos que para que las capacidades individuales prosperen y no sean ya limitados todos sus frutos, es preciso ante todo que todos los privilegios individuales, políticos como económicos, o sea todas las clases, queden abolidos. Es necesaria la desaparición de la propiedad individual y del derecho de herencia, es preciso el triunfo económico, político y social de la igualdad.

Pero con el triunfo bien afincado de la igualdad, ¿no habrá ya ninguna diferencia entre las capacidades y los grados de energía de los diferentes individuos? Las habrá, no tanto como existen hoy tal vez, pero las habrá siempre, sin duda. Es una verdad que pasó a refranes y que probablemente no dejará nunca de ser una verdad; como no hay en el mismo árbol dos hojas que sean idénticas. Con más razón será siempre verdadero en cuanto a los hombres, siendo los hombres seres mucho más complejos que las hojas. Pero esta

diversidad, lejos de resultar un mal es, al contrario, como lo observó muy bien el filósofo alemán Feuerbach, una riqueza de la humanidad. Gracias a ella, la humanidad es una totalidad colectiva, en la que cada uno la completa y necesita de ella; de modo que esta diversidad infinita de los individuos humanos es la causa misma, la base principal de su solidaridad, un argumento todopoderoso a favor de la igualdad.

En el fondo, aun en la sociedad actual, si se exceptúan dos categorías de hombres, los hombres de genio y los idiotas, y si se prescinde de las diferencias creadas artificialmente por la influencia de mil causas sociales, tales como educación, instrucción, posición económica y política, que difieren no solo en cada capa de la sociedad, sino en casi cada familia, se reconocerá que desde el punto de vista de las capacidades intelectuales y de la energía moral, la inmensa mayoría de los hombres se parece mucho o, al menos, se valen por sí mismos, siendo casi siempre compensada la debilidad de cada uno en un ámbito por una fuerza equivalente en otro, de modo que se vuelve imposible decir que un hombre tomado en esta masa sea mucho por encima o por debajo del otro. La inmensa mayoría de los hombres no son idénticos, sino equivalentes y, por consiguiente, iguales. Solo quedan, pues, para la argumentación de nuestros adversarios, los hombres de genio y los idiotas.

El idiotismo es, ya se sabe, una enfermedad fisiológica y social. Se debe tratarla, no en las escuelas, sino en los hospitales, y se tiene el derecho de esperar que la introducción de una higiene social más racional y, sobre todo, más cuidadosa de la salud física y moral de los individuos que la de hoy, y la organización igualitaria de la nueva sociedad, acabarán por hacer desaparecer completamente de la

superficie de la Tierra esta enfermedad tan humillante para la especie humana. En cuanto a los hombres de genio, primero es necesario observar que, afortunada o desafortunadamente, como se quiera, nunca aparecieron en la historia sino como muy escasas excepciones a todas las reglas conocidas, y las excepciones no se organizan. Esperemos, no obstante, que la sociedad futura halle en la organización realmente democrática y popular de su fuerza colectiva el medio de hacer menos necesarios estos grandes genios, menos aplastadores y más de verdad benefactores para todo el mundo. En efecto, nunca se debe olvidar las profundas palabras de Voltaire: «Hay alguien que tiene más espíritu que los mayores genios: es todo el mundo». Solo se trata, por tanto, de organizar a todo el mundo con la mayor libertad, fundada en la más completa igualdad, económica, política y social, para que no haya que temer más de las veleidades dictatoriales y de la ambición despótica de los hombres de genio.

En cuanto a producir hombres de genio por la educación, ni se debe pensarlo. Por otra parte, entre todos los hombres de genio conocidos, ninguno o casi ninguno se manifestó como tal en su infancia, ni en su adolescencia, ni siquiera en su primera juventud. Solo se mostraron como tales en la madurez de la edad, y varios solo fueron reconocidos tras su muerte, mientras no pocos grandes hombres fracasados, que habían sido proclamados durante su juventud como hombres superiores, acabaron su carrera en la más completa nulidad. Por lo tanto, nunca es en la infancia, ni siquiera en la adolescencia, cuando se pueden determinar las superioridades y las inferioridades relativas de los hombres, ni el grado de sus capacidades, ni sus inclinaciones naturales. Todas estas cosas solo se manifiestan y se determinan por el desarrollo de los individuos, y como hay naturalezas

precoces y otras muy lentas, si bien de ninguna manera inferiores y a menudo hasta superiores, es evidente que ningún profesor, ningún maestro de escuela jamás podrá precisar de antemano la carrera y el tipo de ocupaciones que los niños elegirán cuando hayan llegado a la edad de la libertad.

De ahí que la sociedad, sin consideración alguna por la diferencia real y ficticia de las inclinaciones y de las capacidades, y por no existir ningún medio para determinar, ni ningún derecho de fijar la carrera futura de los niños, les debe a todos, sin excepción, una educación y una instrucción absolutamente iguales.

Capítulo III

La instrucción a todos los niveles debe ser igual para todos. Por consiguiente, debe ser integral, o sea que debe preparar cada niño de ambos sexos tanto a la vida del pensamiento como a la del trabajo, a fin de que todos puedan también convertirse en hombres completos.

La filosofía positiva, que ya derribó en los espíritus las patrañas religiosas y los ensueños de la metafísica, nos permite entrever ya qué debe ser en el porvenir la instrucción científica. Tendrá el conocimiento de la naturaleza por base y la sociología por coronamiento. Dejando de ser el ideal dominar y violar a la vida, como lo es siempre en todos los sistemas metafísicos y religiosos, en adelante solo será la última y la más bella expresión del mundo real. Dejando de ser un sueño, se convertirá él mismo en una realidad.

No siendo capaz ningún espíritu, por poderoso que sea, de abarcar en su especialidad todas las ciencias, y como de otro lado un conocimiento general de todas las ciencias es absolutamente necesa-

rio para el desarrollo completo del espíritu, la enseñanza se dividirá naturalmente en dos partes. La parte general, que dará los elementos principales de todas las ciencias sin excepción alguna, así como el conocimiento, no superficial sino muy real de su conjunto; y la parte especial, necesariamente dividida en varios grupos o facultades. Cada una abarcará en toda su especialidad cierto número de ciencias que por su misma naturaleza tienden particularmente a completarse.

La primera parte, la parte general, será obligatoria para todos los niños. Constituirá, si podemos expresarnos así, la educación humana de su espíritu, sustituyendo por completo la metafísica y la teología, y colocando al mismo tiempo a los niños en un plano bastante elevado como para que, alcanzada la edad de la adolescencia, puedan elegir con pleno y concreto conocimiento la facultad especial que convenga mejor a sus disposiciones individuales, a sus gustos.

Ocurrirá sin duda, que al elegir su especialidad científica, los adolescentes, influenciados por alguna causa secundaria, sea exterior, sea incluso interior, se equivoquen a veces y puedan optar primero por una facultad y por una carrera que no serán precisamente las que convengan mejor a sus aptitudes. Nosotros somos partidarios, no hipócritas, sino sinceros de la libertad individual, como en nombre de esta libertad aborrecemos con todo nuestro corazón el principio de la autoridad, así como todas las manifestaciones posibles de este principio divino, antihumano. Detestamos y condenamos con toda la profundidad de nuestro amor por la libertad, tanto la autoridad paterna como la del maestro de escuela. Las encontramos también desmoralizantes y funestas. La experiencia de cada día nos prueba que el padre de familia y el maestro de escuela, a pesar de su sabiduría obligada y proverbial, y hasta a causa de esta sabi-

duría, se equivocan sobre las capacidades de sus hijos aún más fácilmente que los mismos niños. De acuerdo a esta ley muy humana, ley incontestable, fatal, que todo hombre que domine no deja nunca de abusar, los maestros de escuela y los padres de familia, al determinar arbitrariamente el porvenir de los niños, interrogan mucho más sus propios gustos que las tendencias naturales de los niños. Como, en fin, las faltas cometidas por el despotismo son siempre más funestas y menos reparables que las que son cometidas por la libertad, mantenemos, plena y entera, contra todos los tutores oficiales, oficiosos, paternos y pedantes del mundo, la libertad de los niños de elegir y determinar su propia carrera.

Si se equivocan, el error mismo que habrán cometido les servirá de enseñanza eficaz para el futuro, y, sirviéndoles como luz la instrucción general que habrán recibido, podrán fácilmente regresar a la vía que les es indicada por su propia naturaleza.

Los niños, como los hombres maduros, solo se vuelven sabios por las experiencias que hacen por sí mismos, nunca por las ajenas.

En la instrucción integral, a lado de la enseñanza científica o teórica, debe haber necesariamente la enseñanza industrial o práctica. Solo de esa manera se formará el hombre completo: el trabajador que comprende y sabe.

La enseñanza industrial, paralelamente a la enseñanza científica, se dividirá como ella en dos partes: la enseñanza general, la que debe dar a los niños la idea general y el primer conocimiento práctico de todas las industrias, sin exceptuar ninguna, así como la idea de su conjunto que constituye la civilización en tanto que material, la totalidad del trabajo humano; y la parte especial, dividida

también en grupos de industrias más particularmente relacionados entre ellas.

La enseñanza general debe preparar a los adolescentes a elegir libremente el grupo especial de industrias, y entre estas la industria muy particular por la que tendrán más gusto. Una vez ingresados en esta segunda fase de la enseñanza industrial, harán bajo la dirección de sus profesores los primeros aprendizajes del trabajo serio.

Al lado de la enseñanza científica e industrial, estará necesariamente también la enseñanza práctica, o más bien una serie sucesiva de experiencias de la moral, no divina, sino humana. La moral divina se funda en estos dos principios inmorales: el respeto de la autoridad y el desprecio de la humanidad. La moral humana, al contrario, no se funda más que en el desprecio de la autoridad y en el respeto de la libertad y de la humanidad. La moral divina considera el trabajo como una degradación y como un castigo; la moral humana ve en él la condición suprema de la dicha humana y de la humana dignidad. La moral divina, necesariamente, desemboca en una política que no reconoce derechos más que a quienes por su posición económicamente privilegiada pueden vivir sin trabajar. La moral humana solo los otorga a quienes viven trabajando. Ella reconoce que solo mediante el trabajo el hombre se convierte en hombre.

La educación de los niños, tomando como punto de partida la autoridad, debe sucesivamente llegar a la más entera libertad. Entendemos por libertad, en el plano positivo, el pleno desarrollo de todas las facultades que están en el hombre; y en el plano negativo, la entera independencia de la voluntad de cada uno respecto de la ajena.

El hombre no es y nunca será libre respecto de las leyes naturales, de las leyes sociales; las leyes se dividen así en dos categorías para el mayor conocimiento de la ciencia, pero no pertenecen, en realidad, más que a una única y misma categoría, porque son todas también leyes naturales, leyes fatales y constituyen la base y la condición misma de toda existencia, de modo que ningún ser viviente podría rebelarse contra ellas sin suicidarse.

Pero es preciso distinguir y separar bien estas leyes naturales de las leyes autoritarias, arbitrarias, políticas, religiosas, criminales y civiles, que las clases privilegiadas establecieron en la historia. Fue siempre por el interés de la explotación del trabajo de las masas operarias, con este único fin de amordazar la libertad de estas masas, y bajo el pretexto de una moralidad ficticia, que siempre fue la fuente de la más profunda inmoralidad. Así la obediencia involuntaria y fatal a todas las leyes, que, independiente de toda voluntad humana, son la vida misma de la naturaleza y de la sociedad; pero independencia tan absoluta como posible de cada uno respecto de todas las pretensiones de mando, respecto de todas las voluntades humanas, tanto colectivas como individuales, que quisieran imponerle, no su influencia natural, sino su ley.

En cuanto a la influencia natural que los hombres ejercen unos sobre otros, es todavía una de aquellas condiciones de la vida social contra las que la rebelión sería tan inútil como imposible. Esta influencia es la base misma, material, intelectual y moral de la humana solidaridad. El individuo humano produce solidaridad o sociedad, quedando sometido a sus leyes naturales, y puede muy bien, bajo la influencia de sentimiento procedente de fuera, y en particular de una sociedad extranjera, reaccionar contra ella hasta

cierto grado, pero no podría salirse de la misma, sin colocarse enseguida en otro medio solidario y sin sufrir allí nuevas influencias inmediatas. En efecto, para el hombre, la vida fuera de toda sociedad y de todas las influencias humanas, el aislamiento absoluto, es la muerte intelectual, moral y material igualmente. La solidaridad no es el producto, sino la madre de la individualidad, y la personalidad humana no puede nacer y desarrollarse sino en la humana sociedad.

La suma de las influencias sociales dominantes, expresada por la conciencia solidaria o general de un grupo humano más o menos extendido, se llama opinión pública. ¿Y quién ignora la acción todopoderosa ejercida por la opinión pública sobre todos los individuos? La acción de las leyes restrictivas más drásticas es nula en comparación con ella. Por lo tanto, ella por antonomasia es la educadora de los hombres, de ahí que para moralizar a los individuos haya que moralizar ante todo a la misma sociedad, humanizar a su opinión o a su conciencia pública.

Capítulo IV

Para moralizar a los hombres, hemos dicho, se debe humanizar el medio social.

El socialismo, fundado en la ciencia positiva, rehúsa absolutamente la doctrina del libre arbitrio; reconoce que todo lo que se llaman vicios y virtudes de los hombres es totalmente el producto de la acción combinada de la naturaleza propiamente dicha y de la sociedad. La naturaleza en tanto que acción etnográfica, fisiológica y patológica, crea las facultades y disposiciones que se denominan naturales, y la organización social las desarrolla, detiene o falsifica su desenvolvimiento. Los individuos, sin ninguna excepción, son en

todos los momentos de su vida lo que la naturaleza y la sociedad hicieron de ellos.

Solo es gracias a esta fatalidad natural y social que la ciencia estadística resulta posible. Esta ciencia no se contenta con constatar y enumerar únicamente los hechos sociales; busca en ellos la concatenación y la correlación con la organización de la sociedad. La estadística criminal, por ejemplo, constata que en un mismo país, en una misma ciudad, durante un periodo de 10, 20, 30 años y algunas veces más, si ninguna crisis política y social vino a cambiar las disposiciones de la sociedad, el mismo crimen o el mismo delito se reproduce cada año, con poca variación, en la misma proporción. Y lo que es aún más remarcable, es que el modo de su perpetuación se reproduce casi tantas veces en un año que en otro. Por ejemplo, el número de envenenamientos, de homicidios por armas cortantes o por armas de fuego, así como el número de suicidios por tal o tal otro medio, son casi siempre los mismos. Ello hizo decir al célebre estadístico belga, Quetelet, aquellas memorables palabras: «La sociedad prepara los crímenes y los individuos solo los ejecutan».

Esta vuelta periódica de los mismos hechos sociales no habría podido suceder si las disposiciones intelectuales y morales de los hombres, así como los actos de su voluntad, tuvieran como fuente el libre arbitrio. O dicha palabra de libre arbitrio no tiene sentido, o significa que el individuo humano se determina espontáneamente, por sí mismo, fuera de toda influencia exterior, ya sea natural, ya sea social. Pero de no ser así, si los hombres obrasen solo por sí mismos, habría en el mundo la más gran anarquía; toda solidaridad entre ellos se volvería imposible, y todas esas millones de voluntades, absolutamente independientes unas de otras y por tropezarse

entre sí, tenderían necesariamente a destruirse y acabarían incluso por hacerlo, de no haber encima de ellas la despótica voluntad de la divina providencia, que les dominaría mientras se agitaran y que, aniquilándolas todas a la vez, impondría a esta humana confusión el orden divino.

Así, vemos a todos los adherentes al principio del libre arbitrio empujados fatalmente por la lógica a reconocer la existencia y la acción de una divina providencia. Es la base de todas las doctrinas teológicas y metafísicas, un sistema magnífico que por mucho tiempo satisfizo la conciencia humana y que en el plano de la reflexión abstracta o de la imaginación religiosa y poética, visto de lejos, parece en efecto lleno de armonía y grandeza. Es una lástima, en cambio, que la realidad histórica que correspondió a este sistema fuera siempre horrenda y que el sistema mismo no pudiese soportar la crítica científica.

En efecto, sabemos que mientras reinó el derecho divino en la Tierra, la inmensa mayoría de los hombres fue brutalmente y despiadadamente explotada, atormentada, oprimida, diezmada. Sabemos que aún hoy siempre es en nombre de la divinidad teológica o metafísica como se esfuerzan en mantener a las masas populares en la esclavitud. Y no puede ser de otro modo, porque siempre que exista una divina voluntad que gobierna al mundo, tanto a la naturaleza como a la humana sociedad, la libertad humana es absolutamente anulada. La voluntad del hombre es necesariamente impotente en presencia de la divina voluntad. ¿Qué resulta de ello? Por defender la libertad metafísica abstracta o ficticia de los hombres, el libre arbitrio, estamos forzados a negar sus libertades reales. En presencia de la omnipotencia y de la omnipresencia divina, el hombre es esclavo.

Siendo destruida la libertad del hombre en general por la providencia divina, no queda más que el privilegio, o sea los derechos especiales, otorgados por la gracia divina a tal individuo, a tal jerarquía, a tal dinastía, a tal clase.

Así mismo, la providencia divina hace que toda ciencia sea imposible, lo que significa que es sencillamente la negación de la humana razón, o que para reconocerla, haya que renunciar al propio sentido común. Mientras el mundo está gobernado por la voluntad divina, ya no es necesario buscar en él un encadenamiento natural de los hechos, sino una serie de manifestaciones de esta voluntad suprema, cuyos decretos, como reza la Santa Escritura, son y deben permanecer siempre impenetrables para la razón humana, bajo pena de perder su carácter divino. La divina providencia no es solo la negación de cualquier lógica humana, sino también de la lógica en general. En efecto, toda lógica implica una necesidad natural, y esta necesidad sería contraria a la divina libertad. Desde el punto de vista humano, es el triunfo del disparate. Quienes quieran creer deben pues renunciar tanto a la libertad como a la ciencia, y dejándose explotar, golpear por los privilegiados de Dios, repetir con San Tertuliano: «Creo en lo que es absurdo», agregando estas otras palabras, tan lógicas como la primeras: *Y quiero la iniquidad*.

En cuanto a nosotros, que renunciamos voluntariamente a las felicidades de otro mundo y que reivindicamos el triunfo completo de la humanidad en esta tierra, confesamos con humildad que no comprendemos nada la lógica divina, y que nos conformamos con la lógica humana basada en la experiencia y en el conocimiento de la concatenación de los hechos, tanto naturales como sociales.

Esta experiencia acumulada, coordinada y reflexionada que llamamos la ciencia nos demuestra que el libre arbitrio es una ficción imposible, contraria a la naturaleza misma de las cosas. Lo que se denomina la voluntad no es nada más que el producto del ejercicio de una facultad nerviosa, como nuestra fuerza física tampoco es otra cosa que el producto del ejercicio de nuestros músculos, y por consiguiente uno y otro son también productos de la vida natural y social, o sea condiciones físicas y sociales en medio de las cuales cada individuo nació, y en las cuales continúa desarrollándose. Y repetimos que todo hombre, en cada momento de su vida, es el producto de la acción combinada de la naturaleza y de la sociedad, y de ahí resulta claramente la verdad de lo que ya enunciamos antes: que para moralizar a los hombres, hay que moralizar al medio social.

Para moralizarlo, solo hay un medio: es que triunfe la justicia, o sea la más completa libertad de cada uno, en la más perfecta igualdad de todos. La desigualdad de las condiciones y de los derechos, y la ausencia de libertad para cada uno, son el resultado necesario, la gran iniquidad colectiva, que origina todas las iniquidades individuales. Suprimámosla y todas las otras desaparecerán.

Tememos mucho, dada la poca disposición que los hombres privilegiados muestran para dejarse moralizar, o lo que quiere decir lo mismo, a dejarse igualar, tememos mucho que este triunfo de la justicia no pueda llevarse a cabo sino por la revolución social. No tenemos que hablar de ella por ahora, nos limitaremos esta vez a proclamar esta verdad, además tan evidente, que mientras el medio social no se moralice, la moralidad de los individuos será imposible.

Para que los hombres sean morales, o sea hombres completos en el pleno sentido de esta palabra, son necesarias tres cosas: un naci-

miento higiénico, una instrucción racional e integral, acompañada por una educación fundada en el respeto del trabajo, de la razón, de la igualdad y de la libertad, y un medio social en que cada individuo humano, gozando de su entera libertad, sea realmente, por derecho y de hecho, igual a todos los otros.

¿Existe este medio? No. Por tanto, es preciso fundarlo. Si en el medio que existe se lograra incluso fundar escuelas que dieran a sus alumnos instrucción y educación tan perfectas como las podemos imaginar, ¿conseguirían crear hombres justos, libres, morales? No, porque al salir de la escuela estarían en medio de una sociedad que está dirigida por principios del todo contrarios, y como la sociedad es siempre más fuerte que los individuos, no tardaría en dominarles, o sea desmoralizarles. Y además, la misma fundación de tales escuelas es imposible en el medio social actual. En efecto, la vida social lo abarca todo, invade las escuelas, así como la vida de las familias y de todos los individuos que forman parte de la misma.

Los maestros, los profesores, los padres, todos son miembros de esta sociedad, todos más o menos atontados o desmoralizados por ella. ¿Cómo darían a los alumnos lo que les falta a sí mismos? Solo se predica bien la moral por el ejemplo, y siendo la moral socialista todo lo contrario de la moral actual, los maestros necesariamente dominados más o menos por esta, harían delante de sus alumnos todo lo contrario de lo que les predicarían. Por lo tanto, la educación socialista es imposible en las escuelas, así como en las familias actuales.

Pero la instrucción integral es también imposible: los burgueses no conciben en absoluto que sus hijos se conviertan en trabajadores, y los trabajadores están privados de todos los medios de dar a sus hijos la instrucción científica.

Me parecen muy graciosos estos buenos socialistas burgueses que nos gritan siempre: instruyamos primero al pueblo y luego emancipémoslo. Decimos al contrario: que se emancipe primero, y se instruirá por sí mismo. ¿Quién instruirá al pueblo? ¿Usted [señor burgués]? Pero usted no le instruye, usted le va a envenenar procurando inculcarle todos los prejuicios religiosos, históricos, políticos, jurídicos y económicos que garanticen la existencia de usted contra él, matando al mismo tiempo su inteligencia, debilitando su indignación legítima y su voluntad. Usted lo deja exhausto con su trabajo diario y con su miseria, y usted le dice: ¡instrúyase! Nos gustaría verles a todos ustedes con sus hijos instruirse después de 13, 14, 16 horas de trabajo embrutecedor, con la miseria y la incertidumbre del día siguiente como única recompensa.

No, señores [burgueses], a pesar de todo nuestro respeto por la gran cuestión de la instrucción integral, declaramos que no es hoy de ninguna manera la cuestión más importante para el pueblo. La primera es la de su emancipación económica, que engendra necesariamente enseguida y al mismo tiempo su emancipación política, y después su emancipación intelectual y moral.

En consecuencia, adoptamos totalmente la resolución votada por el congreso de Bruselas:

> Reconociendo que de momento es imposible organizar una enseñanza racional, el Congreso invita las diferentes secciones a establecer clases públicas de acuerdo a un programa de enseñanza científica, profesional y productiva, o sea la enseñanza integral, para remediar tanto como sea posible la insuficiencia de la instrucción que los obreros reciben en la actualidad. Desde luego, la reducción de las horas laborables se considera como una condición previa indispensable.

Sí. Sin duda, los obreros harán todo lo posible para darse toda la instrucción alcanzable en las condiciones materiales en que se encuentran ahora. Pero sin dejarse desviar por los cantos de sirena de los burgueses y socialistas burgueses, concentrando ante todo sus esfuerzos sobre esta gran cuestión de su propia emancipación económica, que debe ser la madre de todas sus otras emancipaciones.

L'Egalité, 31 de julio, 7, 14 y 21 de agosto de 1869.

Jean-Marie Guyau
(1854-1888)

La sugestión como medio de educación moral y como modificador de la herencia

El estado del niño en el momento en el que hace su entrada en el mundo es más o menos comparable al de un hipnotizado. O ausencia de ideas, *aideísmo*, o dominio de una sola idea, *monodeísmo* pasivo. Además, todos los niños son hipnotizables y de un modo fácil. Por último, son especialmente abiertos a la sugestión y a la autosugestión.

Todo lo que el niño va a sentir será, por tanto, una sugestión; esta sugestión dará lugar a un hábito, que a veces podrá propagarse durante la vida entera, como ocurre con ciertas impresiones de terror producidas por las nodrizas en los niños y que luego se perpetúan. La sugestión, según hemos dicho, es la introducción en nosotros de una creencia práctica que se realiza por sí misma; el arte de modificar un individuo persuadiéndole de que es, o puede ser, de otro modo. Este arte es uno de los grandes resortes de la educación. Toda la educación debe en rigor tender a este fin: convencer al niño de que es capaz para el bien e incapaz para el mal, a fin de darle de hecho aquella potencia y esta impotencia; persuadirle de que tiene una voluntad fuerte; hacerle creer que es moralmente libre, dueño de sí, a fin de que la *idea de la libertad moral* tienda a realizarse progresivamente por sí misma. La servidumbre moral se reduce, bien a una inconsciencia parcial, a una irreflexión que hace que el agente se abandone poco a poco sin lucha y sin comparación a los impulsos opuestos; bien a la creencia de que no podrá resistir, que es impotente, que, en otros términos, su conciencia está sin

acción sobre las ideas y las tendencias que en ella se producen. Negar el poder represivo de su propia consciencia es abandonarse alegremente a todos los azares de los impulsos. Así, el hipnotizador que quiere producir con seguridad un acto, tiene el cuidado de sugerir, al mismo tiempo que la idea de este acto, la idea de que no se podrá dejar de hacerlo; crea a la vez una tendencia a obrar y la idea de que no se podrá resistir a esta tendencia; de ese modo excita el cerebro sobre un punto, paralizándole en todos los demás; abstrae un impulso del medio que podría resistirle, y hace, por decirlo así, el vacío a su alrededor. Crea, pues, un estado completamente artificial y enfermizo, semejante a ciertos estados anormales observados en numerosos enfermos. M. Bernheim, por ejemplo, había sugerido a S... la idea de un robo, sin la idea de que no podría resistir a esta sugestión. Al despertar, S... vio un reloj, dirige hacia él su mano... pero se detiene. «No, dice; eso sería un robo». El doctor Bernheim lo duerme de nuevo otro día. «Es preciso que coloquéis esta cuchara en vuestro bolsillo; no podéis menos de hacerlo». S..., al despertar, vio la cuchara, vaciló un instante (la persuasión de la impotencia no era bastante fuerte), y exclamó: «Bueno está, tanto peor», y puso la cuchara en su bolsillo.

A menudo basta decir o dejar ver a los niños, o a los jóvenes, que se les supone tal o cual buena cualidad, para que se esfuercen por justificar semejante opinión. Suponerles malos sentimientos, dirigirles reprensiones inmerecidas, usar respecto de ellos malos tratamientos, es producir un resultado contrario. Se ha dicho con razón que el arte de conducir a los jóvenes consiste ante todo en suponerles tan buenos como uno desearía que fuesen. Se persuade a un individuo hipnotizado de que es un cerdo e, inmediatamente,

se pone a gruñir. Así les ocurrirá a aquellos a quienes teóricamente no se les concede más valor que si fueran cerdos; su práctica tiene por necesidad que ofrecer puntos de correspondencia con su teoría. Trátese de una autosugestión.

Idéntica función se aplica al arte de gobernar a los hombres. Muchos hechos revelados en las prisiones muestran que vale tanto como impulsar al crimen a un *semicriminal* el tratarlo como a un gran criminal. Elevar el concepto público y el propio concepto de un hombre es el mejor medio de elevarle en realidad. Un apretón de manos dado por un joven abogado entusiasta a un ladrón diez veces reincidente, basta para producir en él una impresión moral imborrable. Viendo un prisionero a un compañero de prisión lanzarse a pegar al director de la cárcel, lo detiene con un movimiento instintivo, acción esta que bastará para ponerle en guardia contra sí mismo, arrancándole a sus antecedentes y a su medio moral; en adelante su conducta será irreprochable. La estimación manifestada claramente es una de las formas más potentes de la sugestión. En cambio, creer en la maldad de algunos es, por lo común, hacerlos más malos de lo que son. En la educación es preciso, por tanto, conformarse siempre a la regla que acabamos de establecer: presuponer la bondad y la buena voluntad. Toda manifestación a viva voz sobre el estado mental de un niño desempeña inmediatamente el papel de una sugestión: «Este niño es malo... Es perezoso... No hace esto ni aquello...». ¡Qué de vicios no se han desenvuelto así, no por una fatalidad hereditaria, sino por una educación mal llevada! Por la misma razón, cuando un niño ha cometido una acción reprensible, no es preciso acusarle interpretando su acción en el peor sentido. El niño es demasiado inconsciente en general para haber llegado a tener una

intención completamente perversa; suponiéndole la deliberación y la intención definidas, la resolución viril, no solo se le engaña, sino que se le desenvuelven tales cualidades; suponer el vacío es a menudo producirlo. Es preciso, pues, decir al niño: «Tú no has querido hacer eso, pero mira lo que ha podido resultar; he aquí cómo, si no te conociésemos, te juzgaríamos». Cuando un hombre, perseguido por una muchedumbre que profiere vagas amenazas, se esfuerza por hacerla frente gritando de repente: «¿Qué queréis? ¿Queréis ahorcarme?», tiene grandes probabilidades de que se le aplique la fórmula que acaba de proporcionarles. Y así pasa con la mayor parte de los instintos más o menos malos que se despiertan necesariamente en el corazón del niño en tal o cual momento de su existencia; no debe dársele al niño la fórmula de sus instintos, pues con ella se los fortifica o se los provoca, impulsándoles a convertirse en actos; a veces hasta se les crea. De ahí esta regla importante que proponemos a los educadores: tanto como tiene de útil suscitar la conciencia de las buenas tendencias, tanto tiene de peligroso convertir en conscientes los malos cuando no lo son todavía.

Un sentimiento es cosa muy compleja. Tan compleja, que los padres no deben imaginarse poder hacerlos nacer por una reprensión; hacer ver, por ejemplo, la indiferencia del niño hacia sus padres, no es propio para suscitar la afección en el niño; por el contrario, se puede temer que la afirmación de su indiferencia, persuadiéndole a él mismo de ella, no la provoque o por lo menos la aumente. Un sentimiento no es tan groseramente imputable como una acción. Se puede censurar a un niño por haber hecho tal o cual acción, o bien por haber omitido otra; pero es una regla educativa que, en materia de sentimiento, es preciso sugerir más que censurar.

La sugestión puede debilitar o aumentar momentáneamente la misma inteligencia: se puede sugerir a uno que es un tonto, que es incapaz de comprender tal o cual cosa, que no podrá hacer tal otra, desenvolviendo, por tal modo, una inteligencia y una impotencia proporcionales.

El educador debe, por el contrario, acomodarse siempre a esta regla: persuadir al niño de que podrá comprender y de que podrá hacer. El hombre, dice Pascal, está hecho de tal manera, que a fuerza de decirle que es un tonto, acaba por creerlo; y a fuerza de repetírselo a sí mismo, llega a convencerse de ello. Y es que el hombre mantiene una conversación interior que importa mucho regular: «Corrumpunt mores bonos coloquia prava...».[1]

Debe aceptarse lo que un niño hace o dice de buena voluntad. Su confianza en todos los que le rodean debe estar limitada por la timidez en él innata. Cuando se piensa en la suma de valor necesario en el niño, que tan poco hábil se siente para expresar algo, o solo para hacer cualquier gesto ante los mayores, se comprende que es de la más alta importancia no dejar que la timidez se apodere de él y al fin lo paralice. Débase, por tanto, contemplar al niño con mirada animadora, haciéndole observar con dulzura, si hay lugar a ello, cómo ha de rectificar su conducta. Todo debe aprenderlo; es, pues, necesario enseñarle, procurándole el menor esfuerzo; pero al propio tiempo mostrándole los esfuerzos que aún le quedan por realizar.

¿Por qué es excelente procurar una ocupación al niño? Para habituarle, primero, a querer, y después a alcanzar lo que quiere, a poder. Un sentimiento que es preciso desenvolver en el niño, es el de la verdadera confianza en sí mismo. Todos tenemos nuestro orgullo; todos tenemos una confianza suficiente en nosotros mismos, o a

1. Las malas compañías corrompen las buenas costumbres [N. del E.].

lo menos todos tenemos cierta confianza en la perseverancia con el esfuerzo. Cada cual dice: yo haría, sin duda, otro tanto; pero pocos son los que se aventuran a hacer el ensayo, cuando no renuncian a él, y el orgullo acaba por una especie de aplanamiento interior, de aniquilamiento propio. Tened fe, dicen las religiones. Es esencial también para la moralidad tener fe en sí mismo, en su propia potencia, independientemente de toda ayuda exterior: conviene, en verdad, que la fuente del corazón brote a la evocación primera, sin el empleo de ninguna vara mágica, como aquella de que Moisés se sirvió en un momento de duda: la menor duda puede esterilizarnos y secarnos, impidiendo el brote de la voluntad viva. Es preciso tener confianza en el poder del dueño y señor que cada cual lleva en sí. La idea dominante de la moral religiosa es la impotencia de la voluntad sin la gracia; en otros términos: la oposición del querer y del poder, el pecado original instalado en el corazón del hombre. El pecado original es una especie de sugestión inculcada ya desde la infancia, y que produce, en efecto, un verdadero pecado hereditario. Hay en nosotros, decían los judíos místicos, un yo que es el enemigo del yo; este enemigo interior lo han personificado los cristianos en Satán, presente siempre en el mejor de nosotros. La obsesión del pecado se ha convertido de este modo en una verdadera alucinación, dando margen a un desdoblamiento de la personalidad como el que se observa en ciertos enfermos. Hoy no sentimos ya el demonio dentro de nosotros, no debemos sentirle; debemos decir sin temor, que los supuestos *poseídos por el mal*, son impotentes o enfermos; las gentes sanas son buenas. En la moral, como en la religión, la idea de salud es la idea esencial; no tiene necesidad para subsistir de ser considerada como el simple corolario de la idea de pecado. Se puede concebir la

salud sin el pecado, lo que no es contradictorio y, después de todo, Jesús ha insistido más sobre la idea de salud que sobre la de pecado: lo que en el Evangelio hay de más imperfecto y menos humano es lo que se refiere al pecado mismo. El sentimiento de pecado encierra, sin duda, un elemento muy respetable: el escrúpulo, la conciencia dolorida y perturbada ante el más ligero apartamiento del ideal; pero no hace falta que este dolor interior aumente hasta el punto de llenar la vida entera y dar nacimiento a un verdadero pesimismo moral. Si es bueno desconfiar de sí, también lo es creer en sus propias fuerzas: el sentimiento demasiado intenso del pecado puede llegar a crear una especie de parálisis moral. Ligándose fuertemente a quien se tiene miedo, se siente el que tal hace atraído hacia el objeto temible; la naturaleza humana se pervierte a sí misma, afirmando su irremediable perversión. Muy superior, bajo este respecto, a las morales religiosas derivadas del cristianismo o del brahmanismo, es la moral laica de Confucio, cuyo carácter original es la afirmación, cien veces repetida, de la bondad de la naturaleza humana en el hombre normal. Discutible fisiológicamente, la doctrina es útil para la sugestión educativa: «Yo os digo que la naturaleza humana es buena, escribe Meng-Tseu; no hay ningún hombre que no sea naturalmente bueno, así como no hay ningún agua corriente que no siga su pendiente de un modo natural. El corazón es el mismo en todos los hombres. Lo que el corazón del hombre tiene de común y de propio en todos, ¿qué es? Es lo que se llama la razón natural, la equidad natural. La equidad natural place a nuestro corazón, como lo suculento gusta a nuestra boca. El género humano, creado por el cielo, ha recibido a la vez una participación en la facultad de obrar y en la regla de sus acciones».

La filosofía moderna, aunque sea restableciendo la parte que le toca a la herencia, debe volver hasta cierto punto a la antigua sabiduría de China; librar al hombre del pecado fatal; mostrar, no solo que la obligación moral supone la facultad de obrar, sino que proviene de ella, que es su ejercicio normal, y que al hacer reflexivamente lo que puede, hace también lo que debe. ¿Habéis observado, dice candorosamente Meng-Tseu, que, en los años de abundancia, el pueblo hace muchas buenas acciones, mientras que en los años estériles hace muchas malas? Meng-Tseu tiene razón: todas las causas de discordias entre los hombres son siempre una transformación más o menos compleja del pedazo de pan primitivo: el verdadero pecado del hombre es el hambre bajo todas sus formas. Un organismo completamente nutrido, no solo en su carne y en sus músculos, sino en las ramificaciones más finas de su sistema nervioso será, a menos de predisposiciones enfermizas hereditarias, un organismo bien equilibrado. Todo vicio se reduce a un desequilibrio, científicamente se reduce a una nutrición más o menos mala de algún órgano profundo.

En suma, el hombre no es fundamentalmente malo, por lo mismo que es un ser naturalmente sociable. «Homo hominis lupus est», es verdad; algunas veces es un lobo para el hombre; pero los lobos mismos tienen algo de buenos, pues a menudo se reúnen en bandas y organizan sociedades más o menos provisionales. Por otra parte, tienen por primo carnal al perro, que es el mejor de los animales. Si hay a veces en el hombre instintos de lobo, hay también los del perro y también los del cordero; todo eso forma una mezcla que no constituye la virtud ni la santidad ideales, pero que la sabiduría china hacía muy bien en no desdeñar. Todo ser que no es unicelular está seguro de poseer algo bueno, porque es una sociedad embrio-

naria, y una sociedad no subsiste sin un cierto equilibrio, un mutuo contrapeso de las actividades. Por otra parte, el ser unicelular mismo se convertirá en varios, mediante un análisis más completo: nada es simple en el universo, y todo lo que es complejo es siempre más o menos solidario de otros seres. Siendo el hombre el ser más complejo que nosotros conocemos, es sin duda el ser que más viva conciencia tiene de esta solidaridad. Ahora bien; el que tiene más viva conciencia de su solidaridad con los demás seres y con el *Todo* es el mejor.

El fin esencial de la educación, según hemos dicho, es crear, ya por la sugestión directa, ya por acción repetida, una serie de hábitos, es decir, de impulsos reflejos duraderos, capaces de fortificar los demás impulsos de origen hereditario, o bien de sustituirlos y desarraigarlos. El remedio más seguro para la tentación de los instintos es, por tanto, también, según lo han presentido y afirmado más o menos todos los educadores, la sugestión del precepto y el ejemplo, de la idea y del acto. Los niños aman la firmeza, aun en los casos en que se ejerce sobre ellos. Una voluntad enérgica empleada para el bien y para lo justo se les impone; al modo como admiran la fuerza física, admiran también la fuerza moral, que es la voluntad: trátese de un instinto hereditario y saludable para la raza. Ahora bien; como el niño se forma siempre según el modelo de las personas que lo rodean e imita sobre todo lo que más le impresiona en ellas, tener voluntad es hacer que el niño la tenga; darle el ejemplo de la firmeza en la justicia y en la verdad es tanto como hacerle firme y justo a la vez.

Pero el educador debe proceder de muy otra manera a como proceda quien se propone adiestrar animales, que trata especialmente de suscitar en ellos la tendencia a la obediencia mecánica. El

fin no es romper la voluntad del niño, sino impedir la lucha contra la voluntad paternal, esto es, dirigir la voluntad fortificándola. ¿Cuál es, pues, la verdadera autoridad y la manera como debe ejercerse? La autoridad se compone de tres elementos: 1.º, la afección y el respeto moral; 2.º, el hábito de sumisión, hábito nacido del ejercicio mismo; 3.º, el temor. Todos estos elementos constituyen el de autoridad, pero entre ellos debe predominar el de afección. El afecto hace inútil la autoridad dura, el castigo. El niño amante obedece para *no disgustar a sus padres*. El que tiene necesidad de castigo es un niño falto de afecto y cariño: amadle mucho y no tendréis necesidad de golpearle, porque el amor produce siempre una reacción de amor, que es el móvil más eficaz de toda educación. El afecto debe, además, ser para el niño una recompensa que habrá de merecer por su conducta. «Sé bueno y tú serás amado». Y es necesario que conceda un valor tal a esta recompensa, que todas las demás no signifiquen nada al lado de ella. Por medio del razonamiento, el niño debe llegar primero a rechazar el temor, después a obedecer, no porque de ello tiene costumbre, sino porque ama y respeta, sobre todo porque ama, ya que el respeto no es en el fondo más que afección.

Fragmento de *La educación y la herencia. Estudio sociológico*,[2] Félix Alcan Ed., París, 1889.

2. La España Moderna, Madrid, 1910. Traducción de Adolfo Posada.

Paul Robin
(1837-1912)

La educación de los niños

Entre los difíciles problemas que debe resolver la generación actual, la educación de los niños es uno de los más importantes.

Para muchas personas, esta vasta cuestión parece haber encontrado la solución en el desarrollo de la instrucción popular tal como existe actualmente. El socialismo debe establecer necesariamente un nuevo punto de vista.

¿Qué finalidad se propone la instrucción popular actual? Dar al niño del pueblo unas nociones elementales en algunas ramas del conocimiento humano, nociones que serán casi siempre completamente inútiles al trabajador asalariado en la vida práctica. Por contra, le impondrán creencias místicas que falsearán su entendimiento y lo encadenarán eternamente al estado de cosas actuales. La distinción de clases, que es hoy fundamento de la organización social, se sostiene sobre todo por la desigualdad frente a los medios educativos. Para la burguesía, que tiene el capital, la ciencia; para el pueblo, que no posee más que la miseria, el trabajo. La ciencia y el trabajo unidos liberarían el mundo. Su separación prolonga nuestra esclavitud moral y material. El trabajo tiene necesidad de los descubrimientos científicos, para procurar a la humanidad todo el bienestar posible. Desde que la ciencia es humilde sirviente del capital, demasiado a menudo no es más que el cómplice de los opresores del trabajo.

¿Cómo acabar con esto? Arrebatando a la burguesía el monopolio de la ciencia. Por ello es preciso la revolución social y la organización de la instrucción integral. Nosotros decimos la revolución

social, porque todos los privilegios de la burguesía están garantizados por los gobiernos, que distribuyen la instrucción siguiendo la voluntad de la clase privilegiada, y que, por consecuencia, si queremos liberarnos de la dominación burguesa, es preciso suprimir los gobiernos que les sirven de apoyo; nosotros decimos instrucción integral, porque solamente por ella cada uno podrá adquirir todos los conocimientos científicos y profesionales, teóricos y prácticos, que sus aptitudes le permitirán abarcar.

¿Cómo organizar la instrucción integral?

Hasta el presente este sistema de instrucción no ha sido todavía puesto en práctica en ninguna parte, por lo que falta la experiencia para ayudarnos a resolver la mayor parte de los puntos en cuestión, como por ejemplo: ¿cuáles son los diferentes sistemas de enseñanza a emplear? ¿cuál deberá ser la organización interior de la escuela-taller donde será impartida la instrucción integral? ¿debe haber un establecimiento especial en cada comuna, o bien varias comunas se aprovecharán del mismo establecimiento? ¿los costes deberán ser sostenidos por las asociaciones de trabajadores que constituyen la comuna, o únicamente por los padres de los niños, obligados por medio de un contrato? ¿de qué manera debe estar organizado el cuerpo docente?, y una cantidad de cuestiones varias que la práctica hará necesariamente surgir.

Creemos que no es bueno hacer de la instrucción integral un sistema a priori, sino que, como en todas las ciencias, antes de establecer unas reglas positivas, será preciso experimentar. Sin embargo, hoy ya se pueden dar algunas indicaciones generales. Nosotros las encontraremos al intentar determinar los derechos recíprocos de la sociedad, del niño y de los padres, respecto los unos de los otros.

La sociedad es un cuerpo organizado compuesto de individualidades. Si estas pretendiesen tener unos derechos superiores a la misma sociedad, el lazo social sería disuelto, las individualidades librarían entre sí una guerra encarnizada, y después de haber destruido el derecho social, el derecho individual, sería a su vez pronto aniquilado.

El derecho social tiene su origen en la solidaridad, el derecho individual en la libertad. La libertad de cada uno se encuentra limitada por las leyes naturales de la solidaridad humana. No es más que en sociedad como el individuo puede llegar al completo desarrollo de sus facultades. Por consiguiente, debe gozar de todas las libertades que el ejercicio de sus facultades pueda procurarle. Adoptando el pacto social, el hombre abdica una parte de su libertad natural para recibir a cambio la protección de todos y los beneficios resultantes de la acción colectiva. Se puede pues, observar las relaciones del hombre con la sociedad como el resultado de un contrato natural entre el individuo y la colectividad. No hay nada absoluto, la sociedad no actúa como una potencia exterior al hombre, que tiene su autoridad en un origen superior a la libertad del individuo; al contrario, este contrato social es el producto de la puesta en acción de las libertades individuales, que se unen voluntariamente para crear un poder colectivo destinado a asegurar mejor su ejercicio.

Veamos ahora las relaciones de esta colectividad con la educación de los niños. Ni las individualidades son desarrolladas, enérgicas, y libremente expansivas en todas sus aptitudes, ni la acción que estas ejercen sobre el conjunto aumenta; por consiguiente, tampoco la sociedad adquiere el poder y la facilidad de procurar el bienestar moral y material a todos sus miembros. La sociedad tiene interés

evidente en el completo desarrollo de las facultades humanas de los individuos que la componen. Lo que significa que tiene el derecho de exigir a cada uno de sus miembros la adquisición de todos los conocimientos necesarios para el cumplimiento de sus funciones sociales, así como el deber de procurarles todos los medios posibles para adquirir los conocimientos científicos y profesionales, teóricos y prácticos, que son indispensables a cada ser humano.

El derecho a la instrucción es igual para todos; sería injusto que la sociedad concediese más a unos que a otros. La sociedad tiene que dar, pues, una educación igual a cada uno de sus miembros; es decir, debe colocar a cada niño en la posibilidad de desarrollar sus facultades, de adquirir todos los conocimientos que comportan sus aptitudes y de aprender un oficio según sus gustos.

Para conseguir este propósito la educación deberá ser impartida en establecimientos comunes donde cada niño tendrá acceso a ella, donde podrá desarrollar simultáneamente su mente y sus músculos, aprender a la vez la ciencia y un oficio. Será sin duda la comunidad social la que se encargará de la instalación de una escuela-taller; como todos los individuos componentes de esta colectividad restringida tienen idéntico derecho a la vigilancia de la educación de los que más tarde serán sus asociados, es el conjunto de los habitantes de una comuna quien regulará lo concerniente a la organización y la administración del establecimiento de educación. Pero, se nos dirá, ¿y el derecho de los padres?

Dando nacimiento a un niño, un padre y una madre dan a la sociedad un miembro nuevo: desde entonces, esta debe tener un derecho superior al de los padres para todo lo que concierne a la educación social del recién nacido. De la misma forma que un indivi-

duo, prevaleciendo en su libertad natural, rehusando la ayuda moral y material de la sociedad, perjudica a la colectividad, quiebra así el pacto social; también un padre y una madre, que, refugiándose en los derechos naturales que tienen sobre su niño, niegan a la sociedad el derecho de instruir este niño rompiendo de igual manera el pacto social.

¿Pero si un padre quiere instruir a su hijo fuera de los establecimientos públicos, no tendrá derecho a ello? Nosotros responderemos que la instrucción integral que se trata de dar al niño no es posible más que por la acción colectiva; y que una educación particular, tal como la que podría dar hoy un millonario a sus hijos, es muy inferior a la que recibirá en los establecimientos de instrucción de la sociedad regenerada cada uno de los niños del pueblo.

Queda claro que el afecto de los padres y de los hijos debe ser escrupulosamente respetado, y ninguna traba debe ser interpuesta para su libre manifestación.

He aquí nuestras conclusiones:

La sociedad tiene el derecho y el deber de dar a cada uno de sus miembros una educación tan completa como sea posible.

Esta educación no podrá ser otra que la instrucción integral.

El modo de organización más práctico nos parece la creación de un establecimiento en cada comuna social, que soportaría los gastos y reglamentaría todo lo concerniente a la administración.

Los programas de enseñanza serán establecidos por hombres competentes y modificados siguiendo las experiencias llevadas a cabo.

La organización de la instrucción integral debe ser una de las tareas principales de las que habrán de ocuparse primeramente los

hombres llamados a reconstruir el edificio social, después de que la revolución haya hecho tabla rasa de las instituciones actuales.

Manifiesto de los partidarios de la educación integral

El siglo que va a terminar no habrá pasado en vano. Ha abierto en la historia un surco que nadie borrará. Una revolución se ha realizado, más profunda que aquellas que conmovieron imperios: algo ha cambiado en la forma de proceder del espíritu humano. Se piensa de forma diferente que en tiempos pasados. Y esto es tan cierto, que aquel que revive el pasado por la historia, está sin cesar obligado a hacer esfuerzos sobre sí mismo para comprender a los hombres y a las cosas de aquellos tiempos; próximos por la fecha, lejanos por la distancia recorrida. Parécele estar transportado a otro mundo en medio de seres de diferente naturaleza.

Este gran fenómeno histórico, el nacimiento de la ciencia, al cual ningún otro puede compararse, pertenece a nuestra época. Los genios de otros tiempos no han sido más que precursores, sus grandes descubrimientos solo chispas. Hoy la ciencia está constituida. Posee, en adelante, sus utensilios, sus métodos; hace sus análisis a fondo: construye grandiosas síntesis; al mismo tiempo, rehace el cerebro humano bajo una nueva forma contraria al viejo mundo. La ciencia y el espíritu de la ciencia están por todas partes. Quienquiera que piense, piensa según sus fórmulas y aquel que quiera combatirla está forzado a adoptar su lenguaje. Su influencia penetra incluso hasta en las capas sociales profundas, indirectamente, es cierto, y por sus producciones materiales, sus máquinas, sus ferrocarriles, sus telégrafos cambia las costumbres de la vida y la dirección de las ideas. Transformación irresistible: frenarla es tan imposible como detener un planeta en su órbita.

Todo se relaciona, todo se encadena: tal concepción del universo y de sus leyes, del hombre y de la sociedad, tal moral y también tal pedagogía. El antiguo mundo tuvo lo suyo de autoritario, limitado, negativo, tendente al empequeñecimiento de la vida, en perfecta concordancia con su filosofía sin substancia y su moral edificada en el vacío. Con una lógica no menos rigurosa, el espíritu moderno, el espíritu de la ciencia impone un ideal completamente opuesto de educación; de una educación positiva, emancipadora y extensiva, teniendo por fin el engrandecimiento del ser y el desarrollo de todas sus actividades, consecuencia irrefutable de un concepto nuevo de la naturaleza y de la vida, del destino humano y del organismo social. Esto se impone. Conservar en la enseñanza lo que no esté en las ideas, ni en las costumbres, educar a los niños del siglo XX como si tuvieran que vivir en el trece, es un estado contradictorio y violento que no puede durar: nada dura contra la lógica.

Nuestra época ha sido una época de duda y transición. Más allá de la tristeza que todos han sentido, y de la cual no se ha comprendido o no se ha querido decir su razón profunda. Cada uno de nosotros, en su propio ser y por su cuenta, ha tenido que rehacer esta laboriosa historia de su siglo. Hemos recibido de nuestros padres, además de herencias cerebrales obscuras, todos los símbolos del viejo mundo, el profundo carácter distintivo de las ideas anteriores a la ciencia. Entonces nos es necesario, llegados a la época donde el pensamiento predomina, olvidar antes que aprender, destruir antes que construir y, en otro plano, deshacer y rehacer piedra por piedra el edificio de nuestra educación. Duro e ingrato trabajo, que no puede hacerse sin íntimos sufrimientos. Más de uno ha salido destrozado, y cuantos han quedado a medio camino, asociando en su cerebro,

no se sabe cómo, ideas disparatadas, irreconciliables, resumiendo en ellos mismos todo el desorden intelectual de su tiempo.

No leguemos semejante tarea a quienes vendrán tras nosotros. Hagamos, si es posible, que nuestros hijos tengan un alma más serena que la nuestra, que ignoren nuestras luchas y contradicciones. Dejémosles una feliz infancia de corazón, un espíritu simple y recto frente a las realidades, una imaginación liberada de fantasmas. Preparémosles, no como se dice demasiado a menudo, en vistas a la lucha por la vida, sino en la ayuda recíproca por la vida, en la esperanza de la pacificación social. Que la generación que nos siga reciba de nosotros, al menos, alguna cosa de la cual se acuerde: la educación de la razón y de la ciencia, esta educación renovadora y liberadora, progresiva por esencia, de forma que se pueda añadir siempre sin tener nada que desechar jamás.

II

Eliminando resueltamente de la fórmula los factores imaginarios, la ciencia considera al ser humano como un todo solidario, comprendiendo órganos, energías, facultades de diverso orden, en el cual las actividades múltiples se expresan por este conjunto de actos físicos, intelectuales y pasionales que es la vida. Concebid estos elementos, de diferente naturaleza, como pertenecientes cada uno al límite más elevado de su desarrollo normal, y que al mismo tiempo se coordinan, se equilibran, concertándose en una perfecta armonía: este es el ideal científico, el tipo de hombre resultante de todas las condiciones de perfección y de felicidad. Realizar en sí mismo este ideal, acercarse lo más posible, es la moral; trabajar en reproducirla en los otros es la educación.

La primera condición del orden, en todas las cosas, es la integridad. De forma que el ser, a quien le falte un sentido, un órgano; el hombre que tenga mermada una de las facultades esenciales de la especie, es un ejemplar incompleto y deforme. Así como la salud física consiste en la ponderación de diversos sistemas orgánicos y su funcionamiento sinérgico, la salud intelectual y moral es la resultante de las facultades normalmente desarrolladas que convergen todas armónicamente. Es la desproporción de las facultades, las unas inconscientemente o sistemáticamente deprimidas, las otras exaltadas fuera de medida o excluidas, la falta de contrapesos provoca todas estas organizaciones desgraciadas y perjudiciales, desequilibradas, y estas luchas interiores que oscurecen la existencia, así como también estas extrañas enfermedades endémicas del alma, que espantaban en la historia, y de las que la humanidad no ha podido curarse todavía.

Las sociedades son el resultado de esta situación: valen aquello que valen los hombres. ¿Cómo puede el todo ser sano cuando la parte está viciada? ¿Y cómo el acuerdo será posible en lo que respecta a la forma cuando el desacuerdo está en el fondo de los espíritus? La historia no se hace sola. En definitiva, los sucesos dependen de las voluntades, los hechos juegan siempre a modelarse conforme a las ideas. La causa profunda de los grandes desórdenes sociales está en la desigualdad excesiva que hay entre los hombres desde el punto de vista intelectual y en la divergencia absoluta de sus respectivos pensamientos. Esta desigualdad, consecuencia fatal de ciertos factores naturales o históricos, se ha elaborado tal parece, consciente o inconscientemente, no solamente por la ignorancia en la que se ha dejado a las masas, sino más bien por la educación que se ha impar-

tido, la contraeducación, antirracional e inmoral, diferente y divergente, tendente a exagerar las oposiciones en lugar de atenuarlas.

Parece que no haya más ideas comunes entre los hombres, ni lengua para comprenderse. No obstante, si hubiese un fondo común de racionalidad podría esperarse el entendimiento. El acuerdo llegaría entre seres parecidos tan naturalmente, tan necesariamente, que la discordia y la guerra se darían entre seres esencialmente no semejantes, contradictoriamente organizados. Acelerémonos pues en poner un poco de orden en los cerebros, si queremos que lo haya en las cosas. No sabemos de forma precisa cuál será la fórmula social del mañana. Cualquiera que sea, si nosotros queremos que la evolución, inevitable, únicamente se cumpla por el acuerdo de las voluntades reflexivas —no bajo el crecimiento ciego de los instintos—, es tiempo de dar a los hombres una educación que los acerque más, en lugar de dividirlos.

La infinita complejidad de las ciencias, las artes, las industrias modernas, exige de forma absoluta que quien desee alcanzar un cierto grado de perfección en una esfera cualquiera, se especialice en un orden dado de estudio o aprendizaje; por otra parte, el individuo está obligado en el gran cuerpo social, donde juega el rol de órgano, a adaptarse como este a un modo determinado de función. Esta necesidad de la división de trabajo puede ser una condición de progreso y de felicidad para el individuo, así como para la sociedad misma. Sería exagerado, creemos, considerar el desarrollo integral como la parte que esté de acuerdo con la felicidad individual y la especialización como un sacrificio hecho a las reciprocidades sociales: esto es cierto solo en alguna medida. La especialización puede ser un elemento de felicidad individual, en tanto que corresponde a la diversidad de

organizaciones y aptitudes; mientras que, por otra parte, la sociedad tiene un interés supremo en el desarrollo equilibrado y normal de todos sus miembros. Por lo demás, estas cosas no son irreconciliables. Es suficiente que cada uno adquiera un cierto grado de cultura integral, como una amplia base, firme y bien unida, sobre la cual podrá superponerse sin ruptura del equilibrio, la especialización funcional; así como sólidos fundamentos bien nivelados que lleven, sin doblegarse, el peso desigual de las partes más culminantes del edificio. Pero la especialización a ultranza, estrecha y comenzada demasiado pronto, sin base de instrucción general, es la causa más activa de la miseria y de la desorganización social. Es la forma moderna de la esclavitud. Hace seres instintivos, incapaces de razonar, sin defensa contra los choques súbitos de los acontecimientos, predispuestos de antemano a todas las explotaciones: son máquinas y no hombres. Pues la máquina trabaja inconsciente, engranada, hasta el día en que, demasiado sobrecargada, explota y tritura todo. ¿Cuál puede ser, pues, el pensamiento de quienes hablan de limitar la educación de los niños del pueblo al aprendizaje de una materia? ¡Pero si es la fórmula misma y la doctrina secreta del despotismo!

No se cambian los cerebros en un día, ni en veinte años. La generación sacrificada que se mueve hoy cumplirá sus destinos. Dejemos pasar la ola turbia. Toda nuestra esperanza está en la infancia.

He aquí por qué la gran obra de nuestro tiempo es la educación. Es ella la que reclama todos los esfuerzos, todo el sacrificio de aquellos cuyo pensamiento va más allá de las vanas luchas del momento y no confunde una aurora de color rojo con una tarde borrascosa.

III

Esta educación liberadora y pacificadora, capaz de formar organizaciones sanas y bien equilibradas, una generación menos desunida, a la que nosotros pudiésemos legar sin temor la solución de los difíciles problemas del futuro, sería definida por el ideal que se propone alcanzar. Puede caracterizarse por atributos diversos: se la llamará educación racional, educación científica, porque está basada en la razón y conforme a los principios de la ciencia; universal, porque deberá ser común a todos, al menos en aquello que es esencial. Nosotros la designaremos por la palabra integral, que contiene su definición; educación que tiende al desarrollo paralelo y armónico del ser por completo. Comprende necesariamente la instrucción integral que servirá de base a la enseñanza especializada, al aprendizaje profesional.

Sus principios están establecidos, las grandes tareas del plan acordadas. El resto es asunto de los hombres de arte, de los educadores de vocación, preparados por largos estudios: coordinación de medios en función del fin; el método, el trazado de la vida progresiva y de las etapas, los procedimientos para poner en relación el objeto y el sujeto, las diversas materias de la enseñanza, la edad y la disposición de los alumnos, etc. Los programas, así elaborados, podrán variar en el detalle, según el tiempo y los lugares; las condiciones, perfeccionándose con el progreso de la ciencia y de las costumbres intelectuales. Los trazos esenciales quedarán, ya que son la expresión misma de las necesidades lógicas y del carácter integral que los distingue: no deja más lugar que a las modificaciones de orden secundario.

A partir del establecimiento de la seriación de las ideas, estamos forzados a proceder analíticamente. Sin perder de vista jamás el conjunto, la solidaridad del todo, la reciprocidad de órganos y funciones, actos y estados en el momento de trazar el programa, estamos obligados a dividir la materia. Consideramos pues, sucesivamente, la educación física, la educación intelectual, a la cual viene a agregarse la enseñanza técnica y la educación moral. Esta división requiere otra: está en las costumbres del espíritu y no nos perturbará en absoluto desde el momento que sea bien comprendido que no es más que un procedimiento metódico, y que nuestro pensamiento volverá a ir siempre de lo particular a lo general, del punto de vista analítico a la síntesis.

En primer lugar, conforme al orden de las necesidades lógicas, consideramos la educación física, en la cual hay que distinguir dos aspectos: el régimen general higiénico, teniendo por finalidad el desarrollo normal de este bello equilibrio orgánico que llamamos salud, en el sentido amplio y filosófico de la palabra, y la educación especial de los órganos de relación, considerados como instrumentos de percepción y de acción, en tanto que instrumentos, si así lo queremos. No pretendemos descender al detalle para ser precisos. En la base del régimen higiénico pongamos una alimentación abundante, simple, un poco rústica, aunque variada; exclusión general, salvo motivo, de excitantes, vino, café, etc.; horas de comida reguladas. Equilibrio entre la acción y el reposo, alternancia de los diversos métodos de actividad y de los distintos órdenes de ejercicios: proporción, distribución estudiada, según las edades, de las horas de trabajo intelectual, ejercicio físico y del sueño. Aire y luz a mares para la joven planta humana; vida en el campo, si es posible. La clase a

cielo abierto, en el jardín y en el bosque cuando el tiempo lo permita. Gimnasia natural, ejercicios al aire libre, juegos organizados, paseos, excursiones, sesiones de baño de mar; gimnasia metódica para completar y equilibrar los efectos del movimiento espontáneo; ejercicios de aplicación, carrera, salto, natación, que desarrollan el coraje físico y ponen al hombre en estado de librarse del peligro y de ir en ayuda de sus semejantes; gimnasia eurítmica que da la flexibilidad y la gracia. Vestuario conforme a las prescripciones de la higiene, a la vez simples y no sin elegancia. Aseo vigilado, baños, abluciones frecuentes. Todo bajo el control de mediciones antropométricas, que permitan seguir el desarrollo físico del niño.

Entre esta educación higiénica de la crianza y la educación intelectual, no sin numerosos puntos de contacto la una con la otra, se sitúa lógicamente lo que nosotros llamaremos, a falta de una palabra ya establecida, la *educación orgánica*, que tiende a desarrollar la agudeza, precisión, delicadeza de los sentidos; a perfeccionar los instrumentos de expresión y de trabajo, particularmente este instrumento maravilloso de universalidad que es la mano. Sin embargo, tanto los ejercicios especiales son necesarios en cierta medida, de una forma general, como la educación de los sentidos y de la habilidad manual que se fundan simultáneamente en la práctica de las observaciones y manipulaciones, los estudios de arte y los trabajos manuales. Elementos descuidados por la antigua pedagogía, a los cuales, la nuestra, por el contrario, considera una parte importante.

En la educación intelectual, el mismo principio: desarrollo simultáneo, equilibrio de todas las facultades, sin exclusión; facultades de asimilación y de producción, facultades de orden científico y de orden artístico; espíritu de observación, juicio, memoria, imagina-

ción, sentimiento de belleza. La instrucción integral, recíprocamente fin y medio de educación, se define: como un conjunto completo, encadenado, sintético, paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos, y todo ello a partir de la más joven edad y de los primeros elementos. En todas las grandes ramas del saber humano que más tarde fueron ramificándose hasta el infinito están en origen, en la base, verdades simples, primordiales, y fundamentales, fácilmente observables e inteligibles, incluso para los niños: deben constituir el primer tesoro de nociones, poseído por el pequeño alumno, y destinado a enriquecerse gradualmente.

Llamemos en nuestra ayuda a una figura para ilustrar nuestra idea. Simbolicemos esto que se llama, por una bella metáfora, corrientemente conocida, el campo de los conocimientos humanos como una superficie indefinida en extensión cuyos límites se apartan sin cesar. Representemos las diversas ciencias por líneas irradiantes, divergentes a partir de un punto central, alejándose en todas las direcciones, dividiendo la extensión en sectores contiguos, sin interrupción y sin vacíos. El punto central significará el cero de salida, la ignorancia absoluta, pero provisional del niño pequeño. Representemos ahora con una pequeña extensión, tomada sobre este campo del saber humano, un pequeño grado de conocimiento; será un pequeño círculo, teniendo por centro un punto, un círculo estrecho, pero entero, acabado en su contorno, que se mostrará sensible a los ojos de esta idea: las primeras nociones, que están en el origen de todas las ciencias, y que sirven necesariamente de introducción se extienden igualmente en todos sentidos, sin omisión sobre el terreno de las cosas inteligibles. Y ahora, imaginad que este pequeño espacio se agranda, ensanchándose regularmente por todas las partes, que

este círculo aislado se dilata progresivamente, semejante a las bellas ondas circulares que se ven extenderse en la superficie de las aguas tranquilas; esta expresiva y tan fiel imagen corresponde al concepto de *instrucción integral*, que no es otra que la traducción de la palabra tan felizmente encontrada por nuestros precursores e iniciadores del siglo último: enciclopedia, instrucción en círculo... El programa correspondiente a esta idea puede resumirse en una palabra: todo. Toda la ciencia y todo el arte, no vagas luces, sino sólidas nociones, precisas, por muy elementales que sean.

Inscribamos, pues, en primera línea lógica, los elementos de las ciencias de la observación, mecánica, física y química usuales; cosmografía y geografía, con los principios geológicos indispensables; mineralogía, botánica, zoología, fisiología humana y su aplicación, la higiene. Paralelamente, los conocimientos de orden matemático, aritmética y álgebra elemental, la una con la otra, la una por la otra; geometría con sus aplicaciones y por sus aplicaciones. Simultáneamente al lado de la instrucción llamada literaria, y ante todo los estudios que son medio de adquisición, instrumentos del saber, más bien que ciencias: el lenguaje, lengua materna y, en tanto que sea posible, lenguas extranjeras; con la lectura, la escritura ordinaria y la escritura estenográfica; la gramática, aplicada a los ejercicios de estilo y de redacción: en definitiva, el conocimiento de la literatura general y de la literatura nacional, bajo las diversas formas de prosa y poesía, en aquello que tiene de accesible a las jóvenes inteligencias. La única rama del saber humano sobre la cual es necesario hacer reservas es la historia. Lo que se entiende generalmente por esta palabra es una ciencia de los hechos humanos, para inteligencias maduras y no conviene a los niños. Entendida en otro sentido, presentada desde

otro punto de vista, es por el contrario accesible. La historia, pues: la historia general y la historia nacional, pero la historia de los grandes hechos humanos y sociales, del trabajo, de las artes, las ideas, la vida íntima, más bien que la historia política; la historia de los pueblos antes que la de los reyes, la historia de la evolución de la humanidad antes que la de las dinastías y las batallas.

Ahora, consideremos la otra cara de las cuestiones intelectuales, el lado del arte, de las artes plásticas, que corresponden a las ciencias objetivas de la forma, las artes de la expresión, en relación con la ciencia subjetiva del pensamiento y del lenguaje. Esta educación estética, demasiado tiempo desatendida, no tiene menos importancia desde el punto de vista del desarrollo integral y de la armonía interior que la misma instrucción científica; debe comenzar simultáneamente y proseguir paralelamente. A todas luces, el dibujo reclama una importante parte en el programa sintético, y como arte propiamente dicho, como traducción de la idea, elemento de actividad intelectual y de felicidad, y así como instrumento de trabajo desde el punto de vista utilitario: el dibujo bajo todas sus formas y en sus diversos géneros, dibujo geométrico y dibujo de imitación, pintura; junto al modelaje, como estudio de la forma completa, teóricamente anterior al dibujo mismo, y susceptible de no menos numerosas aplicaciones.

En definitiva, en el orden estético, sin olvidar la dicción y las formas artísticas que se agregan, ponemos como primer rango de los elementos de educación la música, el arte ideal, desinteresado, lengua del sentimiento puro; la música *pacificadora de las almas*, pues los pensadores comprendieron la influencia calmante y feliz, unificadora, a la vez, en tanto que lazo social. La enseñanza de la

música vocal e instrumental, gracias a la simplificación de un método nuevo, puede en lo sucesivo comenzar tempranamente e impulsar no solamente los organismos especialmente dotados, sino las masas a un grado de perfección que permita a este arte desarrollar los medios y ejercer su influencia.

Elemento esencial de la educación integral, el aprendizaje manual viene a hacer de equilibrio de la instrucción intelectual, con la cual está en relación constante de cambio y reciprocidad. El trabajo manual también puede ser considerado desde dos puntos de vista diferentes: como ejercicio destinado a perfeccionar la maquinaria de los sentidos y a desarrollar la destreza manual (es el aspecto de la educación orgánica); y como estudio de los medios y procedimientos del trabajo (es el aspecto de la enseñanza técnica).

En todo el primer período, es la cuestión educativa la que debe obtenerse. Importa, sobre todo, entonces, hacer cooperar el trabajo como medio de desarrollo físico, intelectual y moral del ser: cualquier otra consideración es secundaria. Pues, para que esta condición se cumpla, es indispensable que los ejercicios manuales conserven el carácter universal, sintético, integral, como la instrucción misma. Empezando al mismo tiempo que ella por pequeños trabajos infantiles, que el arte de los educadores modernos sabrá adecuar a la delicadeza de la edad, asociando los elementos artísticos que deben seguir una progresión paralela a aquella de los estudios; dándose, por fin, la adquisición preciosa de una habilidad general, aplicable a todas las cosas y a la alternancia de los trabajos. Al mismo tiempo, el joven alumno entrará en posesión de conocimientos técnicos diversificados del manejo de herramientas de empleo general, de la experiencia de los diversos materiales. Es entonces que, provisto de esta habilidad

manual universal, y puesto en situación de elegir, con conocimiento de causa, el género de ocupación al cual sus gustos y aptitudes le predisponen, el adolescente podrá comenzar, si ha lugar, el aprendizaje propiamente dicho, el aprendizaje especializado de una materia determinada. El ciclo será finalizado por la enseñanza profesional, de suerte que será menos larga y difícil; pero, la educación técnica deberá ser ampliamente comprendida y conservar, en tanto que sea posible, el espíritu de generalidad, de tendencia integral, y preservarse de esta especialización excesiva, estrecha, dividida hasta el infinito, maquinal, desorganizadora, de la cual nosotros hemos deplorado sus fatales consecuencias.

Queda la educación moral. Pues, aunque su importancia sea suprema, no tenemos lugar para detallar largamente el programa, ya que la moralidad, al igual que la razón, es una resultante, tiende al conjunto. La parte de enseñanza es poca cosa aquí. Que el niño se asimile, en la medida de su desarrollo individual, de la justicia y de la reciprocidad sociales; pero la educación moral es sobre todo obra de influencia, la consecuencia de una existencia normal en un medio normal. El régimen fisiológico es uno de los elementos principales; después, en otro régimen de cosas, la dirección general dada a los pensamientos por el conjunto de la enseñanza. En primer lugar, la exclusión de ideas falsas, desmoralizadoras, prejuicios falaces, impresiones espantosas, en definitiva, todo aquello que pueda lanzar la imaginación fuera de la verdad, en el error y el desorden; ausencia de sugestiones malsanas, de excitación a la vanidad, supresión de las ocasiones de rivalidad y de envidia; la vista incesante de cosas tranquilas y ordenadas, naturales; la vida simple, ocupada, variada, animada, entre trabajos y juegos, el uso graduado de una parte de

libertad y de responsabilidad, el ejemplo de los educadores y, por encima de todo, la felicidad. Es necesario colocar aquí, a título de elemento de este medio moralizador, la coeducación de los sexos, en una frecuentación constante, fraternal, familiar, de los niños, chicos y chicas, que dan al conjunto de las costumbres una serenidad particular, y lejos de constituir un peligro, se convierte en una garantía de preservación donde sea establecida en prudentes condiciones.

Es solamente por tan poderoso concurso de medios —concertados expresamente a la vista de la alegría presente del niño, como ante los destinos futuros del hombre—, que se puede luchar contra las herencias deplorables y la influencia de un medio exterior corrompido; reconstruir, por así decirlo, la generación desde su origen, formar una mayoría de seres sanos, bien organizados, inteligentes, nuevos para la vida, capaces de felicidad y dignos de emprender grandes cosas.

IV

Esta educación integral, de la cual hemos esbozado el plan, deducción lógica de los principios de la ciencia, no ha quedado en el estado ingenioso de la utopía, ni de la pura especulación filosófica. Ha encontrado espíritus firmes, de hombres convencidos, audaces, para traducir la teoría en la práctica y de hacerla posible en el dominio de los hechos.

Se han realizado tentativas: una al menos ha podido ser conducida hasta el final en el campo de la experiencia, Cempuis, en lo sucesivo histórica. Allí, después de doce años, a pesar de las primeras dificultades y las oposiciones suscitadas, la enseñanza integral, la coordinación de la instrucción y del trabajo manual, la coeducación de los dos sexos ha producido frutos que todos han

podido constatar, éxito que presagia las más altas esperanzas. En unas condiciones aún mejores, partiendo de lo que hemos podido aprender de estos laboriosos ensayos, se está en derecho de proveer resultados más perfectos.

Convidamos, pues, a todos los hombres que preocupados por el gran problema de la regeneración social, por la educación, y de convicciones semejantes a las nuestras se asocien a nuestros deseos y esperanzas, en cualquier país, en la lengua que les corresponda, a concertarse para una acción común de propaganda de los principios, de discusión y de experimentación de los procedimientos y medios de organización. No nos corresponde determinar bajo qué forma esta acción concertada puede producirse. Todo está por hacer: la obra es vasta, hay lugar para todas las colaboraciones; los medios pueden ser diversos, siempre que un lazo común centralice en cierta forma las ideas y las energías, y les impida perderse en la masa pasiva, en la que la inercia absorbe casi siempre, sin provecho, los esfuerzos individuales.

Gante, 17 de agosto de 1893.

El Comité provisional:
Bogaerts, A., maestro en Gante.
Delon, Charles, publicista.
Denis, H., rector de la Universidad Libre de Bruselas.
Guilhot, P., subdirector del orfelinato Prévost en Cempuis (Oise).
Lievevrouw-Coopmann (Mme.), maestra en Gante.
Pons de León, publicista en Santiago (Chile).
Robin, P., director del orfelinato Prévost, en Cempuis (Oise).
Severijn, G., maestro en Ámsterdam.

Sluys, A., director de la Escuela normal de Bruselas.
Surber, J. W., maestro en Rotterdam.

***

Este manifiesto ha sido aprobado en la Sesión normal de pedagogía práctica, celebrada en Gante, del 13 al 16 de agosto de 1893. La asamblea ha decidido la fundación de una Asociación universal de educación integral, cuya sede ha sido fijada provisionalmente en Bruselas.

Las adhesiones, la correspondencia, las cotizaciones para el desarrollo de la obra deben ser dirigidas al secretario provisional: M. A. Sluys, director de la Escuela normal de Bruselas, 98, Boulevard de Hinaut.

Jean Grave
(1854-1939)

Educación burguesa y educación libertaria

¡Camaradas!

(Con intención empleo aquí la palabra *camaradas* que, careciendo de género, expresa perfectamente mi pensamiento, reuniéndolos a todos bajo un apelativo común, suprimiendo las distinciones de edad y de sexo, que no deben existir cuando nos reunimos para una obra de estudio o de propaganda).

¡Camaradas, pues!

Antes de deciros lo que serán los cursos que anuncia esta reunión, tal vez sea bueno contaros la parte histórica de la idea que aquí nos ha traído.

En diferentes circunstancias, muchos de nosotros habíamos tenido ocasión de oír las lamentaciones de padres de familia que deseaban, para sus hijos, una instrucción sana y lógica, quejándose de no poder encontrar esto en la sociedad actual.

Todos sabéis lo que es, lo que ha sido la educación, y no somos nosotros los únicos en reconocerlo, pues numerosos burgueses de los más consumados empiezan a su vez a comprender los inconvenientes de la enseñanza de hoy.

La educación acaparada por el Estado, no pudiendo darse sino bajo su autorización, habiendo hecho una casta especial de los que se hallan encargados de enseñar, parte de la original verdad que dice que el hombre es un ser perezoso que no piensa ni obra sino bajo la presión de la necesidad, y ha encontrado el medio de cambiarlo todo en error, oponiendo obstáculos a la satisfacción de las necesidades y llegando a substituir por sus voluntades y sus métodos, los métodos y voluntades de la necesidad misma.

Y desde este momento en lugar de tratar de desarrollar la necesidad de aprender que reina en todo individuo, en lugar de inspirarse en los resultados adquiridos para facilitar la investigación a toda conciencia despierta, han convertido la educación en un instrumento de tortura, han pretendido inculcar por fuerza, en la cabeza de las gentes, unas ideas que ni siquiera estaban seguros de comprender ellos mismos, de modo que han llegado a repugnar aun a los más sedientos de aprender.

Este sistema que procuraba el resultado de conformar los cerebros a gusto de los educadores, de matar la iniciativa del discípulo, atiborrándole de ideas hechas, no pidiéndole más que memoria, y no espíritu crítico, hasta teniendo buen cuidado de ahogar este último, cuando quería entrar en acción o ensayarse, esta educación respondía demasiado bien a los deseos de los que se han dado la misión de encaminar a la humanidad, para que no tratasen de ampliarla y de perfeccionarla en este sentido.

***

Inculcar el espíritu de obediencia, de sumisión a los maestros, aniquilar la voluntad propia ante la de una voluntad mayor, siempre abstracta, pero representada por seres de carne y hueso: el sacerdote, los graduados de todo pelaje, paisanos o militares; el gendarme, el juez, el diputado, el agente de policía o el rey, en caso de necesidad, el traje galoneado del escribiente de oficina pública. He ahí cuál fue la tarea de aquellos a quienes incumbió el cuidado de educar a las jóvenes generaciones.

Hoy, ya conocemos los resultados. De tal modo han llegado a triunfar, que los que debían sacar de ello el beneficio comienzan a quejarse, atacados a su vez del mal que hubieran querido no ver propagarse sino solo entre aquellos a quienes explotan.

Su obra se ve bien clara; hombres pretendidos inteligentes, haciéndose los defensores de lo falso, de la iniquidad y de la mentira, para tratar de devolver algo de vida a las instituciones decrépitas que se van tornando anémicas bajo el efecto de la autoinfección de sus propios principios, no dándose cuenta de que contribuyen a demolerlas más y más. Y siglos y siglos hace que nuestra pobre humanidad sufre esta compresión; una tras otra, las generaciones han debido dejarse amasar el cerebro, recitar como artículos de fe las divagaciones de los que se habían convertido en maestros suyos.

¿Cómo el espíritu crítico ha podido resistir esta formidable compresión?

Porque, después de todo, si bien se ha hecho muy fácil obtener una sumisión aparente de los individuos, es imposible llegar a su pensamiento íntimo; y no pertenece al individuo mismo el cambio de pensamiento.

Se le puede obligar a obrar de un modo de acuerdo con su manera de pensar; hasta se le puede obligar a obrar por sí mismo —¡cuán numerosos son los ejemplos de esto!— en contradicción con todos sus modos de razonar.

Nunca le faltarán argumentos más o menos sutiles para probarse que tenía toda clase de razones para obrar como obrara.

Mas la necesidad misma de justificarse implica descontento de sí mismo. Y he aquí por qué, de vez en cuando, se elevan algunos gritos de protesta contra el error, contra la mentira.

***

Pero, si el carácter intelectual del ser humano pudo, refugiándose en su fuero interno, resistir a la compresión y al impedimento, no ha sucedido lo propio con su carácter moral.

En lugar de la gran franqueza, de la independencia de carácter que deben ser naturales en el hombre, puesto que se las encuentra muy desarrolladas en los pueblos no contaminados con nuestra pretendida civilización —verdad es que los acusamos en caso tal de groseros e insociables— en todas partes encuéntrese el respeto de las conveniencias que se desprecian interiormente, pero nadie se atreve a sacudir, en el temor de morir de hambre —lo que es ciertamente digno de ser tenido en cuenta— y también porque el hacerlo le pondría a uno a mal con esta o aquella persona con quien no se quiere reñir por temor, más generalmente de parecer original, como si ese no fuera el fondo mismo del desarrollo de nuestra individualidad.

Así pues, en lugar de tender a elevarse, en vez de tratar de salir del rebajamiento general, no se tiende más que a su fin: no desentonar en medio de la borrosidad circundante.

En todas partes hay gentes que, por no tener que luchar por su existencia, tratan de unirse al famoso carro del Estado.

En todas partes hay la misma opresión: sufrida por los individuos, porque se les ha hecho creer que se oprimirían mutuamente si nadie se encargara en especial de tal cuidado.

En todas partes los que producen soportan la miseria, una miseria que lleva a la muerte, porque la autoridad, como buena protectora de los privilegiados, ha hecho ver a los explotados que se verían obligados a disputarse los frutos de su trabajo si una organización tutelar no se encargase de arrebatarles la mejor parte.

Y así van marchando nuestras sociedades *civilizadas*, así llamadas sin duda porque la policía es su más firme sostén.

No pudiendo impedir a la ciencia abrirse paso, nuestros maestros la han canalizado, han puesto trabas a su expansión, la han reservado cuidadosamente para los de su casta, no dejando llegar a los explotados sino lo que era imposible ocultarles, pero desnaturalizándolo y llenándolo de prejuicios absurdos, a fin de falsear la concepción de aquellos a los cuales llegaba de tal manera sofisticada.

Y estos prejuicios, estas ideas hechas, estas nociones falsas nos son de tal modo incorporadas, que las traemos, por así decirlo, al nacer, las recogemos a lo largo de nuestra existencia y se convierten en otros tantos obstáculos de nuestra emancipación intelectual.

Porque cuando el papel del poder resulta aún más nefasto, es cuando obra por persuasión.

El exceso de poder engendra a menudo la rebeldía, pero ¿qué recurso puédase tener contra los que abusan de nuestra ignorancia para falsear nuestro juicio?

***

Se nos asegura en todas partes que vivimos bajo un régimen de libertad. Y es innegable, en efecto, que, en muchos casos, podemos decir muy alto y firme lo que pensamos, lanzar alguna verdad en la farsa del sistema que nos aplasta.

Resultan, es cierto, de esto, de vez en cuando, algunos meses de prisión, como advertencia, a los que se dejan arrastrar demasiado lejos, medida que les recuerda que la autoridad no abdica nunca; pero la prisión política no es muy a propósito para espantar a nadie, y en ocasiones hasta puede ser tan útil que algunos la desean.

Actualmente se puede, pues, proclamar la verdad, ya que el presidio y la muerte violenta no existen sino para los que,

cansados de hacer de ella una abstracción, tratan de convertirla en una realidad.

Y, después de todo, si bastase dar la vida para que una verdad se hiciera paso, ello no sería ningún impedimento; el camino del progreso está cubierto por los cadáveres de los que no pudieron resistir al impulso que les empujaba a tener razón contra su época.

Pero si, desde el punto de vista judicial, se arriesga poco haciéndose el campeón de la verdad, si se puede tener razón contra el poder político, no ocurre lo propio con la organización económica, que ha crecido en fuerza y en poder.

Y la verdad es que resulta incalculable lo que ha sabido poner de trabas y cadenas al pensamiento humano.

¿Cuántos, incapaces de resistir a la miseria prolongada, sabrían morir bravamente en la lucha? ¿Cuántos la sabrían soportar, pero, cogidos por los deberes familiares, han de aplastar las veleidades de independencia, que tenderían a deslizarse en sus actos, en sus palabras, en sus escritos?

¡Libres, sois libres! Solo que, como no podéis vivir sino alquilando vuestra fuerza de producción, y los que la emplean no quieren que nada sea alterado en el magnífico orden de las cosas que les hace explotaros, los que soñarais con turbar tan bello estado social, os veréis libres de moriros, de moriros de hambre, el trabajo habrá acabado para vosotros.

***

Así pues, ayudada por el temor del mañana, la educación oficial ha matado también las individualidades, deprimido los caracteres, debilitado las energías, que los mismos burgueses se ven obligados a protestar y tratan de obrar contra ella, creando para los suyos, junto

a lo que los otros hicieran, una educación encargada de despertar las energías dormidas, de suscitar las iniciativas deprimidas.

Citemos, por ejemplo, a Demolins, el cual, en un libro que ha producido sensación, anuncia la apertura de una escuela de este género.

Suscitar las preguntas del alumno, descubrir sus aptitudes para dirigirlas, en lugar de poner uno ante otro a un inferior (el alumno) y un superior (el maestro), hacer que el alumno sienta en sí una personalidad enfrente de otra al mismo tiempo que se abre su inteligencia, ejercitar sus músculos en trabajos manuales que le pongan en situación de saber hacer uso de sus miembros, despertar su emulación por el atractivo de lo que se les enseñe, y no por recompensas y castigos siempre arbitrarios. He ahí lo que propone Demolins, he ahí lo que nosotros queremos también, y que no hemos inventado ni él ni nosotros, pues ya la señorita Dupont lo practica desde hace 17 años en su escuela profesional, y es también practicado en Inglaterra, a juzgar por los ejemplos que cita el propio Demolins.

Solo que este señor cree en la legitimidad de la propiedad individual, está convencido de los derechos del capital; las energías y las iniciativas que piensa despertar son las de los manejadores de capitales que no retroceden ante ninguna innovación cuando se trata de hacerla devolver el máximo, no dejándose detener por ninguna consideración sentimental cuando su interés anda en juego y acostumbrados a no ver en el personal que emplean sino útiles que se arreglan o se desechan cuando están rotos.

¡Ah! Sí, el señor Demolins cree en Dios, pero nosotros sabemos que el amor de Dios no impidió nunca a nadie esquilar santamente los corderos que le confiara su voluntad todopoderosa.

Por consiguiente, el señor Demolins nos prepararía una bella generación de jóvenes señores que se encargarían de apretar el tornillo al proletariado si los acontecimientos, más poderosos que la voluntad humana, no cambiaran el curso de las cosas.

Este deseo, esta necesidad de salir de la educación embrutecedora del Estado, dio a algunos de nosotros la idea de tratar de crear un embrión de escuela donde los hijos de los camaradas encontrasen una educación sana y racional.

Pero las causas económicas, de las cuales hablara no ha mucho, han hecho de las suyas. Después de dos años de propaganda no teníamos en caja más que mil ochocientos francos, cuando se hubieran necesitado treinta mil.

Ciertamente que, al principio, no nos hubiesen detenido las dificultades; sabíamos que emprendíamos una obra para la cual se necesitaba gran energía; pero de esta manera, nos exponíamos mucho a no abrir la escuela sino cuando nosotros hubiésemos vuelto a ser niños.

Otro inconveniente: ¡se apartan los individuos con tanta facilidad de las cosas que amenazan prolongarse!

Para interesar a las gentes era necesario poner algo en pie, indicarles ya un principio de realización.

Los cursos nocturnos eran menos costosos de establecer.

No pudiendo hablar a los pequeñuelos, hablamos a los grandes.

Si consiguiéramos realizar todo lo que concebimos, tal vez encontrásemos, a consecuencia de ello, los concursos necesarios para llevar a cabo nuestra idea principal.

Desde luego, el programa que os presentamos es bastante limitado. Como en breve os lo explicará el amigo Quielard, al hablaros de los asuntos que en él serán tratados, infinito es el número de los

conocimientos humanos, y nuestros seis pobres cursos dan de él una ruin idea.

Pero se trataba ante todo de comenzar. No nos hemos detenido en la sencillez de nuestra lista. Una vez dado el ejemplo, ya vendrán las adhesiones. Tenemos ya algunas promesas en tal sentido. Cada año, convencidos estamos de esto, podremos añadir algún asunto nuevo a las cosas enseñadas, un nuevo nombre a la lista de los seis camaradas del primer momento.

No es que falten gentes capaces de tener una visión clara de las cosas.

Pero, y nunca insistiremos lo suficiente en este sentido, las condiciones económicas son tales, que la mayoría no pueden decir en voz alta lo que piensan, y el simple hecho de venir aquí a tratar de explicar su manera de concebir las cosas habríales colocado en la imposibilidad de encontrar dónde ganarse la vida. Cuando se es solo uno, se puede pensar en permitirse el lujo de ser independiente. Lo cual no depende de uno cuando otros seres dependen del trabajo de uno. Y como el estado de nuestra caja no nos permite pagar las buenas voluntades que solicitamos, las dificultades están pronto comprendidas.

Mas otras personas hay que no tienen las mismas excusas.

En las ciencias, en las artes, en la literatura, son muchos los que se dejan arrastrar a confesiones edificantes, a dar forma a nuestras conclusiones, o a hacer más acerbas las críticas que formulamos contra la organización que nos aplasta.

Solo que, cuando se les va a pedir que se unan a los que tratan de realizar estas aspiraciones, que luchen por la causa de los males tan bien descritos, que apliquen al régimen económico las

verdades científicas tan claramente expresadas, la mayoría de ellos huyen espantados.

Quieren, sí, consentir en formular verdades, mas a condición que no se trate de sacar de ellas ninguna aplicación práctica: *Justicia*, *Progreso*, *Solidaridad*, *Iniciativa*, grandes palabras con las cuales quieren, sí, trampear, a las cuales, si es menester, unirán dinero; mas a condición de que esto sea siempre para ellos materia de discursos. Se echan a un lado el día en que individuos bastante torpes quieren hacer de ellas verdades sociales, en el orden económico, así como en el orden político.

***

Nuestros cursos no tienden a hacer especialistas. Nuestra ambición fuera permitir a cada uno la adquisición de las nociones generales en cada rama del saber humano, nociones claras y precisas que, haciéndoles abrazar la complejidad de las cosas, les permitan formarse de ellas un juicio seguro, lógico y racional.

No faltarán sin duda intelectuales que nos traten de tipos a lo Bouvard y Pécuchet.[1]

Mas si Flaubert era un gran literato, era en cambio reaccionario en muchos puntos; y, lejos de burlarme de los dos personajes creados por el novelista, reservo mi desprecio para los que se apropian algunos fragmentos del saber que deben a su situación privilegiada para burlarse de los que hacen cuanto pueden por salir de la ignorancia a la cual quisiera condenarles nuestro estado social.

***

Durante largo tiempo —hoy todavía—, se ha creído que el hombre era un animal raro, caprichoso, holgazán, que no ejecutaba

1. Personajes centrales de la novela homónima de Gustave Flaubert [N. del E.].

nada racionalmente, que no obraba sino bajo la presión del castigo o de la recompensa, y al cual era menester, desde los primeros momentos, someter a la disciplina, acostumbrar a la coerción.

Los economistas, gentes muy doctas —ellos lo afirman—, han hecho un aforismo para justificar el estado social actual: «El hombre —dicen— busca el placer y huye del dolor».

Solo que añaden:

«Siendo el consumir un placer, siempre el producir es un trabajo, y el hombre entregado a sí mismo quisiera siempre consumir y no producir nunca».

«Es necesario, pues, dárselo todo a los unos y no dejar nada para los otros; de esta manera siempre habrá algunos obligados a trabajar».

Pero el axioma de los economistas no es verdad sino a medias. Muy natural es que el individuo se vuelva hacia el lado del menor esfuerzo. Obligar a los otros a trabajar en provecho de uno, a permanecer en la ignorancia del bruto, cuando sus facultades tendían a la conquista de sus alimentos, podía parecer una solución muy deseable y no se ha considerado un delito el aplicarla; hasta ha podido durar esta costumbre, sin grandes esfuerzos, mientras las gentes fueron bastante necias para prestarse a esta solución.

Solo que cada cosa tiene sus inconvenientes, cada acción pide su creación.

El trabajo, que debiera ser un placer, una gimnasia para los músculos, un alimento de la actividad, por el hecho de verse algunos obligados a producir para todos se ha convertido, por el contrario, en un verdadero trabajo ocasionador de un sufrimiento tanto mayor

cuanto que es impuesto, no por las necesidades sino por condiciones independientes de la voluntad de cada cual.

Y los que están sujetos a él no quieren prestarse a él.

Entramos en la fase que la ley del menor esfuerzo obligará a nuestros directores a trabajar a su vez en la satisfacción de sus necesidades personales.

***

Todo se encadena en el estado social.

Los que organizaron la enseñanza partieron de los mismos principios que contribuyeron a la revolución económica. Tan inteligentes fueron los unos como los otros. El estudio, que había de haber sido una distracción para la necesidad de aprender que posee todo ser de facultades sanas, ha sido hecho tan árido, tan rudo, que es, para nuestro cerebro, una pena tan dura como el trabajo de producción para nuestros músculos.

No se ha preguntado a las inteligencias lo que querían conocer, lo que eran susceptibles de asimilar. En lo que parecía más conocido, eligiose lo más simpático a las necesidades de los que, haciéndose educadores, crearon un popurrí que se ha tratado de hacer entrar, de grado o por fuerza, en los cerebros más rebeldes, sin inquietarse por los que morían.

Luego, como la mayor parte se rebelaban contra esta alimentación indigesta, como algunos protestaran de los métodos de ingurgitación, diose una autorización para declarar doctoralmente que el hombre no es sino un ser ignorante, que no aprende más que por el miedo al castigo, habiéndose este considerado en todo tiempo como una razón suprema.

Y, desde hace miles de años, así es la educación humana.

Inútil admirarse después de esto de que el hombre sea vanidoso y rastrero, lo uno no excluye lo otro.

Lo que debe admirarnos mucho más es el que no esté completamente pervertido. Es que resulta más fácil establecer un programa y decretar que todos habrán de atenerse a él que estudiar las aspiraciones de cada cual y encontrar el método que le sea ordenado.

Siempre habrá espíritus débiles que se sometan a las órdenes recibidas. Si, en el camino, se rompen los caracteres independientes, mejor para el orden social, que no admite que se le discuta.

Lo que habrá de bueno en los resultados obtenidos será atribuido al modo de proceder; los resultados nefastos no pueden atribuirse sino al carácter vicioso de la bestia humana.

Así se establecen las opiniones.

***

Una educación verdaderamente racional, capaz de desarrollar las inteligencias y — lo que es aún más difícil— capaz de formar los caracteres, debe estar, pues, exenta de las recompensas como de los castigos.

Cuando la edad del que aprende no le permite comprender que la necesidad de adquirir ciertos conocimientos es una de las condiciones de desarrollo de un ser, el atractivo del trabajo emprendido debe ser el único móvil que a ello le impulse. La educación racional debe tener en cuenta las preferencias y las repugnancias del individuo.

Su objeto no es crear aptitudes, sino buscarlas y ayudarlas a desarrollarse. Debe tender, no a inculcar a los cerebros una ciencia hecha, indigesta por no comprendida, y por consiguiente inasimilable.

Apartando las fórmulas consagradas, a provocar la reflexión del que estudia deben encaminarse los esfuerzos del que enseña.

Suscitar sus preguntas y sus objeciones; tal debe ser su propósito. Ensanchar el cerebro, pero respetar la individualidad del alumno. Despertar su curiosidad, su iniciativa; ponerle ante opiniones contradictorias, para que se ejercite su espíritu de crítica y de deducción; llevarle a que no acepte las explicaciones dadas sino cuando las haya a su vez hecho pasar por su propia crítica. He ahí lo que hay que hacer.

Si no se sabe dar a la educación un aspecto atrayente, inútiles son los castigos y las recompensas, que, por el contrario, resultan perjudiciales.

Para despertar la actividad del alumno, el placer que en ella encuentre será bastante. Tolstoi, en su libro *La escuela de Yasnaia Poliana*, nos lo demuestra perfectamente. Las lecciones serán siempre consideradas demasiado cortas.

Acaece, por otra parte, lo propio con el trabajo de los adultos. Cuanto más duros y largos son los minutos que pasamos en el trabajo impuesto más viva y ligeramente pasan las horas consagradas al trabajo que nos gusta, elegido por nosotros.

Enseñar al individuo a desarrollarse en todas sus virtualidades, a obrar con arreglo a su naturaleza, a sus tendencias, a sus afinidades, a sus concepciones; enseñarle a no esperar nada fuera de su iniciativa, a no soportar más obstáculos que los producidos por las circunstancias; a respetar las iniciativas de los otros para poder hacer respetar la propia; he ahí el primer trabajo de la educación, trabajo del cual ahora experimentamos la más apremiante necesidad.

***

Otro punto de la enseñanza racional es la coeducación de los sexos.

No somos de esta los promotores, puesto que ya el amigo Robin la había ensayado con resultados bastante halagüeños para que el sistema sobreviviera a su destitución. Por otra parte, no tenemos la pretensión de *haber descubierto América*. Sabemos que todo cuanto podamos ahora decir otros lo dijeron antes que nosotros, que nos limitamos a recoger las ideas diseminadas y a tratar de coordinarlas lo mejor que nos sea posible, que es una tarea bastante bella y de la cual son muy pocos capaces.

Pero volvamos a nuestro proyecto.

Dar a los muchachos y muchachas la costumbre de tratarse como camaradas, hará mucho más por la emancipación de la mujer que todas las leyes reclamadas por el feminismo. Mucho más, sobre todo, que los pretendidos derechos con que quieren obsequiarle y que no son sino caza-tontos.

El hombre sabe algo de esto por haber gastado bastante por cuenta propia. En su primera edad, muchachos y muchachas confúndense en sus juegos. Mas, en cuanto comienza a despertarse la edad de la razón, se les separa y se les educa aparte, como si fueran especies contrarias, llamadas a vivir una vida distinta.

Nada se les dice, pero se desprende de todas nuestras costumbres, de toda una literatura, de todas las conversaciones, que la mujer es una presa a la cual el hombre habrá de dar caza cuando sea grande y que sus méritos serán proporcionados al número de piezas que haya derribado.

Y la mujer sabe por los mismos medios que el hombre es un ser brutal, egoísta, que deberá tratar de domar y de encadenar por todas las gracias y la duplicidad de que pueda ser capaz.

***

El amor, si hemos de juzgar por nuestra literatura, bastaría casi por sí solo para llenar el mar de la actividad humana.

Todo enseña al niño, al joven, a la niña, a la mujer, que están hechos para amar. Pero se le tiene al uno lejos del otro.

Después de haberles descrito lo más a lo vivo las dulzuras del amor, se hace lo posible para convertirlo para ellos en un misterio; si no se les dice que es una cosa repugnante de consumar, al menos se les hace suponer.

Los sexos son un misterio el uno para el otro. Su imaginación, sobreexcitada, les hace mirarse como una cosa que se teme, pero se arde por conocer. Todo el ser encuéntrese inclinado hacia ese desconocido; las demás facultades son aniquiladas por este rato.

Así, cuando es llegada la hora de la emancipación, tiene lugar un impulso irresistible, y el amor, que debía ser la unión armónica de dos seres, a menudo no es otra cosa que el encuentro de dos necesidades físicas sobreexcitadas de las que no quedará nada una vez satisfechas.

Siendo una función normal el amor, y estando la mujer y el hombre llamados a vivir uno al lado del otro toda la vida, ¿por qué envolver en el misterio esta función orgánica, cuando a diario se cumple ante nosotros, no obstante, la gazmoñería de nuestros educadores? ¿Por qué los sexos no han de acostumbrarse, desde su primera edad, a conocerse, ya que este conocimiento ha de serles indispensable para saber orientar su vida?

¿No es acostumbrándonos a ver las cosas tal cual son como nos formaremos una concepción clara de la existencia, atrincherándonos así contra las confusiones irreflexivas que llevan tras sí crueles

decepciones, que no son otra cosa que la consecuencia de nuestras falsas nociones de la realidad?

Aprendamos a hacer respetar nuestra personalidad; aprendamos a respetar la de todo ser humano, y habremos dado un gran paso hacia la común liberación. La burguesía se alaba de haber propagado la instrucción.

Es verdad. Hoy día tenemos muchos menos individuos que no saben leer. Pero ¿quiere esto decir que sean más inteligentes?

Por desgracia no es así, porque la instrucción que proporciona el Estado puede, sí, hinchar el cerebro, mas no lo ejercita ni lo desarrolla.

Y muchas de las gentes que se envanecen con la idea de *la ilustración* dada a sus descendientes, me recuerdan un suceso que me refirió una señora inglesa amiga mía, la cual había vivido algún tiempo en España y había estudiado algo sus costumbres.

Dicha señora había trabado conocimiento con un buen obrero, sobrio, honrado, laborioso, lleno de amor propio y de dignidad, como lo son en aquel país la mayor parte de los trabajadores.

El apreciable hombre hablaba a la inglesa de su familia; de sus muchos hijos; cómo les había educado y encaminado en la vida.

Diego era aprendiz de carpintero, Alfonso de zapatero, Carmen aprendía el oficio de modista, Pedro aprendía a ser ciego.

—¡A ser ciego!— exclamó horrorizada la señora.

—Sí, a ser ciego. He dado un buen oficio a cada uno de mis hijos. —Y el padre se irguió aquí con altivez—. Pero el de Pedro es el mejor de todos. Y es que me parece que tengo por él alguna preferencia.

Y explicó entonces a la señora escandalizada lo mucho que pagaba por el tratamiento del afortunado Pedro, a quien se debili-

taba la vista por un obscurecimiento gradual de sus bellos ojos vivos y atrevidos. No serían necesarios más de dos o tres meses para que estuviese ciego completamente. ¡Y es tan bella carrera la del mendigo ciego!

El padre estaba orgulloso, ciertamente, de los sacrificios hechos por cada uno de sus hijos. Pero los que más le enorgullecían eran los que en favor de Pedro hiciera.

En nuestro estado social, todos los padres están a la misma altura cuando se enorgullecen de la educación de sus hijos.

Dan a la universidad inteligencias despiertas, atrevidas, deseosas de ver y de aprender. La operación pide algo más de dos o tres meses, pero los resultados no serán por ello menos completos. Se les devolverán seres sin virilidad que, por miedo a la lucha, no tendrán más que un objetivo: meterse en cualquier oficina en que no hayan de reflexionar, en que no tengan que inquietarse por el mañana. Las injusticias más irritantes se perpetrarán ante ellos sin que sus ojos las vean. Las quejas de las víctimas se elevarán, estridentes, junto a su oído, sin que las oigan. La educación universitaria habrá hecho su obra interponiendo entre ellos y la realidad el velo de las hipocresías y de las conveniencias, obscureciendo para siempre, totalmente o en parte, la luz de la verdad.

¿Quién de nosotros puede alabarse de haber conservado la visión intacta? Nuestra educación falseada nos impide ver las cosas tales como son. La plena luz nos molesta, nos hacen falta lentes, sombrillas, cortinas, pantallas que nos tamicen la luz, no dejándola penetrar sino gradualmente, de modo que no fatigue nuestros pobres ojos desacostumbrados al pleno sol.

¡Cuántas ideas, cuántas concepciones tenemos así, en algunos rincones de nuestro cerebro, que creíamos excelentes, cuya exactitud hubiéramos sostenido en todos los terrenos!

Mas cuando, en contradicción con los hechos, las analizamos, las pasamos por la crítica, nos percatamos de que no sabemos de dónde proceden, de que se formaron en nuestro espíritu no sabemos cómo. ¡Y cuántos pasan así toda su existencia recobrando religiosamente ideas así recibidas, sin haber sabido nunca analizarlas!

He aquí por qué el progreso ha sido tan lento, no se ha hecho sino a la luz de las hogueras y, en el siglo del vapor, de la electricidad, gran número de personas profesan aún las creencias de la Edad de Piedra.

***

En la escuela tal cual la comprendemos, el niño aprenderá a mirar la vida según es, a abrir los ojos sin miedo, a mirar de frente las cosas, y a los hombres sin temor; aprenderá a buscar, a examinar, a pesar, a discutir, a criticar, no aceptando una solución sino cuando su razonamiento se la indique como lógica, y no porque se le haya dado por tal.

A esta hora, en la cual se forman ligas para enseñar a los individuos a respetar las leyes, despreciando a los que se hallan encargados de asegurar su ejecución, y a otros a despreciar las leyes para reservar toda su fe para aquellos que las interpretan en la cual otros tienen la sencillez de creer que podrán hacer que el individuo respete las leyes y a los que las hacen, nosotros nos proponemos sencillamente enseñar a los individuos que deben respetarse y hacerse respetar, sin leyes, contra las leyes y a pesar de sus parásitos.

Y obrando de este modo, tenemos la conciencia de que hacemos una excelente obra revolucionaria. Porque, cuando haya crecido el número de individuos conscientes de su ser, de su papel en la vida, de su fuerza y su voluntad, habrán acabado los directores y explotadores; pues, no esperando ya su emancipación de causas que les son exteriores, sabrán vivir cual lo concibieran, derribando lo que tratase de ser un obstáculo a ello.

Conferencia leída por Jean Grave en la sesión inaugural de los cursos de educación libertaria, el 12 de febrero de 1900, en el Hotel de las Sociedades Sabias.

Élisée Reclus
(1830-1905)

Infalibilidad de la enseñanza - educación de los primitivos - Escuela modelo - Coeducación - Pruebas, exámenes y diplomas - Alta educación normal - Expansión de la ciencia - Lengua común

Como la ciencia misma, y en una proporción más señalada, la enseñanza se resiente de los orígenes nacionales, es decir, de las condiciones geográficas e históricas en que cada pueblo se ha desarrollado. En teoría es muy diferente: todo ser humano que se da por misión enseñar a otro hombre, niño o adulto, no debe tener más cuidado que ser intérprete escrupuloso de la verdad y de hacer que penetre en la inteligencia ajena lo que ha comprendido y tiene necesidad de comunicar fraternalmente con la alegría de saber. En la práctica, eso es excepcional y los conocimientos pueden propagarse a la manera de un magnífico incendio: pero ordinariamente lo que se llama enseñanza toma muy diferente aspecto. Los instructores, simples gentes de oficio, no están necesariamente animados de aquel fuego sagrado que es el entusiasmo por la verdad, y lo que enseñan no es más que una lección dictada conforme a intereses de nacionalidad, de religión y de casta. Todas las supervivencias tienen su parte en la obra tan compleja y tan diversa de la enseñanza.

Ante todo, el vicio capital de las escuelas es el de todas las instituciones humanas, el carácter de infalibilidad que suelen atribuirse los profesores. A los ojos del vulgo parece que poseen el derecho natural en virtud de la autoridad que les dan los años y los estudios anteriores. Los niños, viendo la figura grave de su padre o del que le reemplaza, están dispuestos a inscribir en su memoria la palabra

solemne que va a salir de su boca: así suministran un terreno muy favorable a la fe cándida y espontánea que tanto agrada a los maestros; así se forma fácilmente una especie de religión cuyos pontífices se tienen por maestros de la verdad. A su infalibilidad personal se juntan otras que, según los diferentes países, los cultos y las clases, dan a la primera una consagración más alta. Las enseñanzas cambian, pues, al otro lado de cada frontera, hasta el punto de ser absolutamente opuestas las unas a las otras. Patrias, religiones, castas, tienen sus supuestas verdades que son el punto de partida de toda la educación, la clave de la bóveda de todo el sistema. Pero la evolución general que aproxima a los hombres borrando cada vez más los conflictos de razas, de ideas, de pasiones, tiende a igualar también los métodos de enseñanza, atenuando por grados su carácter despótico, dejando al niño una mayor iniciativa.

El arte de la educación, como todas las demás artes, es de invención prehumana. En todas las conquistas del ingenio, el hombre ha sido precedido por los animales, y ha seguido falsa vía siempre que se ha separado del ejemplo recibido. La educación, tal como se comprende por nuestros *hermanos inferiores*, ha conservado su carácter normal, eficaz, en tanto que entre los humanos ha degenerado frecuentemente en pura rutina y a veces ha obrado en sentido inverso de su objeto: raro que se convierta en verdadero embrutecimiento. Una avecilla enseña graciosamente a sus polluelos el arte de huir de su enemigo y de proporcionarse el sustento: después, gorjeando les recita lo que podríamos llamar los *aires nacionales*, les enseña a sostenerse en el vacío aparente, les hace remontar su vuelo a distancias cada vez mayores de su cuna natural, y cuando ya nada puede enseñar a su progenitura y la igualdad es completa en fuerza, en destreza

y en inteligencia, se retira, abdicando de su función de educadora. Los animales en contacto con el hombre, como el zorro, el perro y el gato, dirigen sus crías ejercitándolas en saltos y en juegos de fuerza y agilidad en los momentos en que los tiernos animalillos tienen a su disposición un excedente de energía que derrochar.[1]

Pero esa excedencia de energía se emplea siempre de la manera más seria, aunque con todas las demostraciones de la alegría, porque los juegos tienen por objeto, consciente entre los padres, aunque inconsciente entre los hijos, acomodarlos a todas las obras y a la conducta de la vida que va a comenzar pronto con todo el séquito de trágicos peligros. Según la clasificación de Groos,[2] los juegos consisten en el examen de las cosas, la observación de los movimientos que diferencian las especies diversas, la caza de la presa viva, muerta o imaginaria, la lucha, la construcción de las cabañas, la investigación de las actitudes y de las acciones de los adultos, que para la especie humana se refleja principalmente en los cuidados que se aplican a la muñeca como símbolo del hijo futuro: lecciones todas que son para los pequeños un ensayo de la vida.

Tal es la educación entre los primitivos. Los niños permanecen cerca de los padres, de quienes imitan el lenguaje, los ademanes y las acciones, haciéndose hombres sobre el modelo del padre, mujeres sobre el de la madre, pero siempre en plena naturaleza, en el mismo círculo de trabajo que habrán de ocupar cuando los viejos ya no existan. Todo progreso depende de su propio genio, de su más estricto talento de adaptación al ambiente que han de utilizar para la conquista del bienestar. La escuela es para ellos lo que fue para

1. Spencer, Herbert.
2. Groos, Karl, *Die Spiele der Thiere*.

los helenos libres, la hora del recreo y del reposo para los padres, el descanso de la tarea diaria, y, por extensión, el periodo de las agradables conversaciones, de la amistad que reconforta, del paseo en que se hace exposición de las ideas. Pero en aquella época de la civilización las exigencias rompían ya la unidad primitiva de las familias y obligaban a colocar los hijos bajo la dirección de educadores especiales. Así nació la escuela. Como mínimo el contraste que presentaba el tratamiento de los escolares en los diferentes países indica que las naciones se hallaban en un periodo de progreso y que otras estaban en una vía regresiva. Las esculturas y los cánticos representan a los niños griegos jugando, danzando, coronándose de flores, mirando gravemente a las mujeres y a los ancianos, en tanto que los documentos egipcios muestran con insistencia el palo que el maestro hacía resonar sobre las costillas del alumno. También usaba el vergajo el educador hebreo, y de él, por mediación de los libros *santos*, nos viene el dicho tan funesto para tantas generaciones de niños: «Quien bien ama bien castiga».

Durante el periodo histórico actual, tan notable por la amplitud del teatro en que se debaten los problemas vitales de la humanidad, se emplean a la vez todos los métodos de educación. La mayor parte han admitido por punto de partida que el maestro reemplaza a los padres, especialmente al padre, que le delega todos los poderes como director, maestro y propietario de su hijo: la sociedad, representada según la lucha de los partidos, sea por la Iglesia sea por el Estado laico, se considera también como propietaria del alumno y manda que se le enseñe según el uso a que se le destine en el curso de su vida ulterior. Al fin, apoyada sobre las reivindicaciones espontáneas de los mismos niños, comienza a vislumbrarse la idea

de que son seres iguales en derechos a las personas mayores y que su educación ha de corresponder, no a la voluntad del padre, ni a las exigencias de la Iglesia o del Estado, sino a las conveniencias de su desarrollo personal. Débiles y pequeños, los niños son por eso mismo sagrados para los mayores que los aman y los protegen. Las escuelas, escasas aún, en que ese principio de la pedagogía se practica estrictamente, son lugares de alegre y fructífero estudio, merced a esa *reverencia extrema* a que el niño tiene derecho y le profesan sus maestros. Pensando en las escuelas en que fueron torturados la mayor parte de los hombres de nuestra generación, todos podemos repetir la palabra de San Agustín: «Antes la muerte que la vuelta a la escuela de nuestra infancia».

A cada fase de la sociedad corresponde una concepción particular de la educación, conforme a los intereses de la clase dominante. Las civilizaciones antiguas fueron monárquicas o teocráticas y su supervivencia se prolongó en las escuelas, porque, en tanto que en la vida activa del exterior los hombres se desprenden de las opresiones antiguas, los niños, relativamente sacrificados, como las mujeres, en razón de su debilidad, han de sufrir por más tiempo la rutina de las prácticas antiguas. El tipo de nuestros manuales de educación existe hace ya miles de años, y se repiten aún casi en los mismos términos los preceptos *moralizadores* que en ellos se hallan. «¡Obedecer!», tal es en el fondo la única moral predicada en un libro del príncipe Ptah-Hotep, redactado, quizá solamente reproducido, al fin de la quinta dinastía, es decir, hace más de cincuenta siglos, conservado en la Biblioteca Nacional de París. En obedecer para ser recompensado por una larga vida y por la benevolencia de los que mandan, consiste toda la sabiduría, de lo que el mismo príncipe

autor se ofrece como ejemplo: «Así he llegado a la ancianidad en la Tierra; he recorrido ciento diez años de vida con el favor del rey y la aprobación de los ancianos, cumpliendo mi deber con el rey en el lazo de su gracia», que es exactamente la misma moral reproducida después en el mandamiento puesto por Moisés en la boca de Dios: «Honra a tu padre y a tu madre, para que tus días sean prolongados sobre la tierra que el Eterno, tu Dios, te da».[3]

La duración tenaz de las preocupaciones, que induce a confundir las relaciones afectuosas de la familia con los supuestos deberes de severidad de una parte y de estricta obediencia de otra, perturba la claridad de juicio relativamente a la dirección de las escuelas. Si la libertad ha de ser completa para cada hombre en particular, parece que los padres son perfectamente libres de dar a sus hijos la educación tradicional de castración y sumisión, lo cual no es exacto, porque el padre no puede atentar contra la libertad del hijo. No reconocerlo así equivaldría a pedir para el verdugo la libertad profesional de cortar cabezas, para el militar la libertad de atravesar a bayonetazos a chinos o huelguistas, para el magistrado la libertad de enviar caprichosamente hombres a presidio. La libertad del padre es de ese mismo género cuando dispone absolutamente de su progenie para entregarla al Estado o a la Iglesia: en ese caso, la mata, o, lo que es peor, envilece. En su amor ignorante es el enemigo más funesto de los suyos.

En sus relaciones sociales con sus semejantes, los hombres libres no pueden admitir en el padre un propietario legítimo de su hijo y de su hija, como desde Aristóteles a San Pablo y desde los Padres de la Iglesia a los Padres de la Constitución Americana, se conside-

3. *Éxodo*, cap. XX, versículo 12.

raba al amo como poseedor natural del esclavo. Los confesores de la moral nueva han de reconocer el individuo libre hasta en el recién nacido, y le defienden en sus derechos contra todos y ante todo contra el padre. No hay duda que esta solidaridad colectiva del hombre de justicia con el niño oprimido es cosa muy delicada, pero no por eso deja de ser un deber social, porque no hay término medio: o se es campeón del derecho o cómplice del crimen. En esta materia, como en los demás asuntos morales, se plantea el problema de la resistencia o de la no resistencia al mal, y si no se resiste, se entrega de antemano a los humildes y a los pobres a los opresores y a los ricos.

Algunos educadores comprenden ya que su objetivo consiste en ayudar al niño a desarrollarse conforme a la lógica de su naturaleza, en hacer que florezca en la joven inteligencia lo que ya posee en forma inconsciente y en secundar estrictamente el trabajo interior, sin precipitación, sin conclusiones prematuras. No ha de abrirse la flor a la fuerza ni cebar el animal o la planta dándole antes de tiempo un alimento demasiado substancial. El niño ha de ser sostenido en su estudio por la pasión, y ni la gramática, ni la literatura, ni la historia universal, ni el arte pueden todavía interesarle; solo puede comprender estas cosas bajo una forma concreta: la feliz elección de las formas y las palabras, las relaciones y las descripciones, los cuentos, las imágenes. Poco a poco lo visto y oído le suscitará el deseo de una comprensión de conjunto, de una clasificación lógica, y entonces será tiempo de hacerle estudiar su lengua, de mostrarle el encadenamiento de los hechos, de las obras literarias y artísticas; entonces se adueñará de las ciencias de una manera diferente a la de la memoria y su naturaleza misma solicitará la enseñanza comparada. Como los pueblos niños, la infancia ha de recorrer la carrera

normal representada por la gimnasia, los oficios, la observación, los primeros experimentos. Las generalizaciones vienen después. De lo contrario, es de temer que se desflore la imaginación de los niños, que se gasten antes de tiempo sus facultades intelectuales, y que se les haga escépticos y estragados, que es el mayor de los males.

El amor y el respeto del maestro al niño deben prohibirle en su trabajo de tutela y de enseñanza el empleo del procedimiento sumario de los antiguos déspotas, la amenaza y el terror; no tiene a su disposición más fuerza que la superioridad natural asegurada al educador por el ascendiente de su estatura y de su fuerza, su edad, su inteligencia y sus adquisiciones científicas, su dignidad moral y su conocimiento de la vida. Ya es mucho, siempre que el niño conserve el pleno dominio de sus facultades, y no se disminuya por el exceso de trabajo.

Admitido que la educación es una colaboración entre el alumno que se presenta con su carácter propio, sus hábitos y costumbres particulares, su vocación especial, y el profesor que quiere utilizar esos elementos para la obra de desarrollo intelectual y moral que emprende, este debe conocer a fondo cada uno de sus discípulos, y a la vez que practica la más equitativa imparcialidad, empleará diversos procedimientos con cada individuo. Su clase contendrá pocos individuos, no pudiendo estos ser numerosos más que en los coros, los ejercicios gimnásticos, los paseos y los juegos.

Son, no obstante, indispensables algunos camaradas en los estudios serios, porque la iniciativa individual necesita ser solicitada por el espíritu de imitación. Lo que se llama la emulación es, por su lado bueno, la necesidad natural de imitar al compañero, de saber lo que sabe, de igualarle en todo. La mayoría de los alumnos aprenderían a

costa de grandes esfuerzos si hubieran de estudiar solos, sin amigos que les animaran espontáneamente por la voz, el gesto, la mímica: la manifestación de la vida de otros suscita la vida en ellos mismos; aprenden por el ejemplo más que por los hechos con que enriquecen su memoria; se forman cierto método que les acostumbra al orden en el trabajo, y se ingenian en disciplinar sus esfuerzos, en prepararse para la práctica de la ayuda mutua que será la parte más útil de su existencia. Una buena educación, presupone, pues, un grupo de niños bastante considerable para que puedan entregarse a obras comunes, empresas alegres y vivamente acabadas.

¿De cuántas unidades se compondrá ese grupo? Algunos teóricos de la enseñanza han querido limitarle a ocho, número que les parece representar una armonía natural, un ritmo de distribución fácil que se reproduciría en el conjunto del trabajo (Barthélemy Menn); pero la vida cambiante siempre en sus fenómenos, no se acomoda a esos arreglos dictados de antemano: hay ciertamente ventaja en modificar las condiciones de la escuela según los individuos y los medios. Lo importante es que los condiscípulos no formen una agrupación desordenada donde el individuo no fijara la solícita atención del maestro, sino que constituyan, por las alegrías del trabajo y de la diversión, una verdadera familia. El educador ha de ser a la vez el padre y el hermano, poniendo su propio cerebro en comunicación con los cerebros de los niños, apreciando claramente el estado de sus nociones conscientes e inconscientes, solicitando de aquellas cabecitas un trabajo del pensamiento correspondiente al suyo propio y conduciéndolas así a la comprensión de la verdad y a la dicha de la acción.

Comparada esta educación de la gran familia, en que los niños, frecuentemente entregados a sí mismos, toman, por sus relaciones entre sí, como un gusto anticipado de la vida exterior con sus conflictos y sus amores, con la del niño aislado, objeto exclusivo de las atenciones del padre y de la madre, resulta este un ser realmente desheredado, le falta la colaboración de los compañeros, sus iguales, alternativamente amigos y rivales.

Los padres, por su mismo afecto, no fueron para él más que profesores de egoísmo: a los veinte años, cuando el joven entre en la vida, esperará que el universo entero venga a rodear su preciosa persona.

En los primeros años es cuando conviene principalmente no aventurarse en falsas vías. Los profesores, escogidos por las escuelas primarias a fin de *instituir* hombres y mujeres, deberían ser los mejores, a la vez los más rectos y los más amables, para que los niños prosperen a su lado en salud física y moral. Con ellos nada de trabajo excesivo, es decir, de desprecio del cuerpo, herencia del antiguo cristianismo, que, en nombre de un alma superior, ejercita a los individuos en el trabajo forzado, sin ningún cuidado de las necesidades de la vida material; pero nada tampoco de perder el tiempo en paralizaciones y desviaciones, nada de vacilaciones en la marcha regular de la enseñanza y de la conducta. Rechácense las lecciones de pura forma, una simple repetición de los libros, como, por ejemplo, el recitado del catecismo y otras palabras que no cuestan ningún esfuerzo, hasta el punto de no causar la menor elevación de la temperatura frontal.[4] Fortuna que sea así para el estudio de la religión, porque, tomado en serio, espantaría la idea de un Dios

4. Samsonov, *Jizn*, diciembre 1899.

vengador. Como dice elocuentemente Tolstoi,[5] el mayor crimen que puede cometerse con el niño, es aquel de que casi todos los padres y maestros se hacen culpables, consistente en comenzar la escuela por la representación aterradora de un ser, principio de las cosas, esencialmente caprichoso, infinito y feroz; personaje que, después de haber creado al hombre susceptible de cometer el pecado original, castiga ese pecado con un sufrimiento eterno. Si el niño imagina vagamente que los hombres han de ayudarse con reciprocidad en el camino de la dicha y rechaza la bárbara enseñanza que se le da, sus ideas no dejan de quedar perturbadas, vacilantes, y la doble vía moral que se le hace, le acostumbra a la hipocresía del lenguaje.

A semejanza de aquellos que, por miedo a las revoluciones, ponderan los efectos de la paciencia y lo *ilimitado del tiempo*, podría esperarse todo de la escuela por el ejercicio futuro de la libertad; pero sería olvidar que la educación tiene a veces un carácter regresivo, y que la mayoría de las escuelas son, tanto por el programa que se les ha dictado, como por el espíritu y las tendencias de los hombres que las dirigen, centros rutinarios o hasta reaccionarios, en los que, por repeticiones imbéciles o hasta por una enseñanza perversa, se organiza de antemano un ejército o, al menos, una multitud hostil al progreso. Hay escuelas que realizan el ideal de contrarrevolución de que están animados sus fundadores; los niños aprenden en ellas a hacer signos de cruz y genuflexiones, a murmurar oraciones que no comprenden y a practicar costumbres de esclavos. Dedicados al trabajo en cuanto hacen su primera comunión, ya no saben leer y apenas pueden escribir su nombre cuando llegan a su mayor edad, siendo toda su vida carne de Iglesia.

5. «De l'Education Religieuse», *Revue Blanche*, 15 de septiembre de 1900, pp. 102 y ss.

Sin embargo, la evolución gradual de las ideas, que, alejándose del Antiguo Régimen, dejan aún subsistentes preocupaciones tenaces y formas y hábitos mentales defectuosos, ha dado origen a una educación bastarda, de efectos entremezclados y contradictorios.

En su pobre enseñanza, el cura cristiano tenía la ventaja de una cierta lógica concordante con las místicas creencias y las necias adoraciones; pero el maestro no tiene ya la fe, y, forzado, según la expresión adoptada, a «echar a Dios de la escuela», continúa plegándose a los métodos inspirados por el dogma católico y monárquico. Hablando en realidad el antiguo lenguaje y sirviéndose de los mismos procedimientos de instrucción y de pretendida moralización, reemplaza a Dios por otro Dios, la Ley o la Patria, que representan la bandera y otros símbolos. Si esa nueva divinidad se tomara en serio por los niños, su horizonte moral se estrecharía singularmente, porque la patria no es más que un estrecho girón de tierra, considerado generalmente como rodeado de enemigos, en tanto que la idea de Dios respondía, para las almas tranquilas y sencillas, a una justicia ultraterrena.

La escuela verdaderamente emancipada de la antigua servidumbre, no puede tener franco desarrollo sino en la Naturaleza. Lo que en nuestros días es considerado en las escuelas como fiestas excepcionales, paseos, carreras en los campos, en los eriales y los bosques, en las orillas de los ríos y en las playas, debería ser la regla general. Porque únicamente al aire libre se hace conocimiento con la planta, con el animal, con el trabajador y se aprende a observarles, a formarse una idea precisa y coherente del mundo exterior. ¡Cuán tímidamente entran en esta vía padres y educadores! ¡Y cuán beneficioso, no obstante, sería combinar la salud física y la salud moral por el trabajo alegre en el campo, en pleno aire libre!

En Coupvray (Sena y Marne), los niños de la escuela se habían constituido en sociedad ornitófila, y en 1898 protegían quinientos setenta nidos de pájaros contra lirones, comadrejas, ratas y ratones.[6] En el Jura, los escolares de Cinquétral, cerca de Saint-Claude, se habían propuesto la replantación del arbolado de las pendientes asoladas por las lluvias torrenciales, y con legítimo orgullo mostraban sobre las vertientes de las inmediaciones los quince mil árboles que habían plantado y que protegían muchas praderas contra la destrucción que ocasionan las aguas malas.

Esos trabajos útiles en plena naturaleza, que contienen los rudimentos de los oficios que practicaron los primitivos y se desarrollaron después en una industria poderosa, las obras de arquitectura, de escultura y de dibujo, que tanto agradan a la generalidad de los niños y a las que se refieren el arte de la escritura y de la lectura; por último, el canto, la danza, la mímica, las bellas actitudes rítmicas, tal es el conjunto de las ocupaciones que deben preparar el niño a la serie de los estudios ulteriores destinados a hacer de él un hombre. Añádase lo que se puede aprender de matemáticas trazando figuras sobre la arena, porque la geometría y el álgebra son admirables medios para dar una forma lógica al pensamiento y a sus expresiones: el que aprende a medir las dimensiones se instruye también en el arte de encadenar sus razonamientos y de regular sus palabras. En cuanto a los estudios especiales que vendrán en los años de la adolescencia, variarán según los individuos, porque conviene que la enseñanza se adapte a cada naturaleza particular y la dirija en conformidad a su vocación personal. Sin embargo, ningún alumno debe quedar sin adquirir *claridades de todo*, para

6. *Revue Scientifique*, 13 de febrero de 1899, p. 128.

que halle su alegría en todos los progresos de la ciencia y del arte y pueda siempre tomar parte activa en las conversaciones con sus compañeros sobre los trabajos que especialmente les interesen. Ya que es imposible saberlo todo, al menos cada uno aprenda lo que le conviene, y que aprenda con método en sus relaciones con los conocimientos inmediatos y derivados.

En las discusiones pedagógicas modernas se ha dado una importancia capital a una cuestión que hubiera quedado entre las más sencillas si se hubieran seguido las indicaciones de la Naturaleza. Los niños que nacen bajo la tienda son educados juntos, niñas y niños; toda la juventud de la misma aldea o del mismo clan se inicia y desarrolla en la vida por los trabajos, por las diversiones en común; la *coeducación*, es decir, la enseñanza de todos los niños de ambos sexos, suele hacerse sumariamente, pero sin que parezca necesario separar los niños para enseñarles una misma práctica de oficio o inculcarles una antigua leyenda en los mismos términos. La *bifurcación* de la escuela primitiva, en que todos los adultos del lugar tenían su puesto, no se producía hasta la época de la pubertad, cuando los efebos y las adolescentes se preparaban a las pruebas que habían de darles entrada, a los unos en la sociedad de los hombres, a las otras entre las mujeres y las madres de familia; pero entonces, la claustración de la joven, preludio del servilismo que la esperaba en la familia, solía poner término a toda enseñanza: la apropiación separaba a la mujer de la sociedad.

También en virtud del principio de la dependencia de la mujer relativamente al padre y al esposo, en la mayoría de las naciones modernas se ha establecido la práctica de educar a las niñas separadas de los niños; lógicamente se las preparaba para su subordinación,

y la enseñanza que se les daba era siempre adulterada con mentiras y argucias. Se había convenido en que los hombres necesitaban precisión, y las mujeres cierta frivolidad, más supuesta moral. Pero comprendido el respeto debido a la ciencia y el derecho de todos a conocer la verdad pura, no hay ya razón plausible para la diferencia de alimento intelectual para ambos sexos. Además, las jóvenes han forzado las puertas de las universidades y se han sentado en las aulas universitarias al lado de los jóvenes; por otra parte, una larga práctica ha consagrado la educación en común de los niños de corta edad en las escuelas maternales, y la coeducación en la escuela primaria apenas suscita objeción. Únicamente en los países latinos se persiste en conservar distinta la segunda enseñanza para cada sexo. Como ejemplos, tenemos, por una parte, las escuelas mixtas de Finlandia, de Escandinavia, de los Estados Unidos, de Escocia y de Holanda; por otra, los liceos franceses, cuyo tono moral es bastante bajo. Unos quieren ver en esto una diferencia étnica, otros la prueba de la superioridad de la coeducación. Las escasas escuelas de Francia y de España en que los niños de ambos sexos se educan juntos con perfecta solicitud, demuestran que la comunidad de los estudios y de los juegos crean una atmósfera propicia al desarrollo normal de las funciones durante la crisis de la pubertad.

De la aproximación de los sexos en un mismo medio de estudio resulta que la ignorancia mutua y la hostilidad forzada entre hombres y mujeres se atenúan gradualmente; el abismo abierto en otro tiempo por las maldiciones de la Iglesia se colma poco a poco, y la diferencia de evolución de un sexo al otro disminuye a medida que el tesoro común de riquezas científicas llega a ser propiedad de todos: se verifica una especie de nivelación entre los y las estudian-

tes, en tanto que la diferencia ética de sexo a sexo queda mucho más marcada entre el joven no sometido a la dirección de sus padres y la joven dejada al lado de su madre para cuidar sus hermanitos y atender a las obligaciones de la casa.

Otros hechos de orden demográfico-sociológico contribuyen a libertar a la mujer y a permitirle también asociarse más fácilmente al hombre para los estudios y el género de vida. Ante todo, la función por excelencia de la mujer, la educación materna, disminuye en dificultades físicas y en fatigas, gracias a una higiene general mejor comprendida y a la ayuda mutua. En la mayor parte de las tribus llamadas *salvajes*, la lactancia de los hijos dura años; entre los civilizados se hace en gran parte —lo que no siempre es un progreso— por medios artificiales. Además disminuye, y debe forzosamente disminuir, el número de hijos, por haber reducido la higiene la cifra de la mortalidad en todas las comarcas de Europa y países que gravitan en su alrededor. Todavía en el siglo XVIII se podía esperar la muerte para la mayoría de los recién nacidos; en nuestros días la mayor parte de ellos se libran de las causas de muerte, y la mujer, por consiguiente, se encuentra proporcionalmente aliviada en sus funciones reproductivas.[7] Después de haber sido enseñados y dirigidos en sus diez o quince años preparatorios, los jóvenes, lo mismo los que se desarrollan libremente, que los desgraciados a quienes se acostumbra a repetir palabras aprendidas de memoria bajo la vigilancia de un maestro que regaña y castiga, todos esos adolescentes llegan al período decisivo en que se les declara *hombres hechos*.

Entre la mayor parte de los primitivos, los jóvenes se honraban sufriendo durísimas pruebas para atestiguar su fortaleza en el

7. Bresson, Léopold, *Le Trois Evolutions*, p. 57.

peligro y su vigor y su destreza en los juegos y trabajos. La iniciación era muy grave y duraba a veces días, y aun semanas y meses, habiendo de soportar con semblante risueño verdaderos tormentos. Unas veces se exponía el cuerpo del supliciado a la picadura de las hormigas, a las heridas del puñal o del cuchillo, a la escarificación con hierbas venenosas; otras se arrancaba a la joven parte de su cabellera, pelo a pelo, o se apaleaba al joven héroe hasta dejarle en el suelo sin conocimiento, o se le producía una embriaguez frenética por alguna bebida venenosa. Con frecuencia se acompañaban las ceremonias con prácticas religiosas, tales como la circuncisión, y en ocasiones la vista de la sangre impulsaba a los oficiantes a actos de verdadera ferocidad. En muchas tribus coincidían las pruebas de los jóvenes con expediciones guerreras; lo mismo que en las naciones de Europa, el derecho a la virilidad se adquiría por las luchas cuerpo a cuerpo y las matanzas. Sabido es que los Dayaks corta-cabezas no hallaban mujer que les siguiera si no le presentaban el cráneo sangriento de un hombre muerto en un combate o sorprendido en una emboscada. La prueba del valor y del sufrimiento solía hacerse como preliminar del matrimonio, por ejemplo, entre los koriakos del Kamtchatka, que recibían al novio a palos: si recibía la paliza sin quejarse y con aire satisfecho, se reconocía en él a un valiente, capaz de soportar con la paciencia necesaria las penas de la vida y se le dejaba penetrar en la cabaña donde le esperaba la novia.[8]

Los exámenes y los concursos de las grandes escuelas no son otra cosa que una transformación de las antiguas pruebas; pero en realidad, atendidas las proporciones, esas pruebas modernas han perdido la sinceridad primitiva. Las brutalidades de la concurrencia

8. Bickmore, A. S., *American Journal of Science*, mayo de 1868, p.12.

vital, la necesidad para los jóvenes de ganar su vida todo lo rápidamente posible; por último, la tonta vanidad que impulsa a los padres a querer para su progenitura un rápido avance en los estudios, tienen por consecuencia un método de instrucción prematura, superficial o hasta completamente falsa. Miles y miles de candidatos tratan de simplificar su trabajo aprendiendo de memoria las fórmulas de su manual, diciendo y repitiendo frases dichas delante de ellos por profesores célebres y amontonando en la memoria definiciones secas, faltas de color y de vida. Saben palabras y palabras y todo ese fárrago se interpone entre su mente y la verdad. Los formularios y extractos les han hecho aborrecer los libros y más aún la Naturaleza; los programas limitan la inteligencia, los cuestionarios la aniquilan, los compendios la empobrecen y las frases hechas acaban por matarla completamente. Desgraciado el joven dotado de una comprensión excesivamente fácil, todo superficie, que se exhibe a la admiración de los tontos. Es un peligro capital comprender demasiado pronto, sin dificultad, sin esfuerzos ni largo trabajo de asimilación. Se arroja negligentemente el hueso del que otro ha sacado *la substanciosa médula*; se produce la indiferencia, el hastío, el desprecio por las cosas más bellas; la falta de estudio personal mata la iniciativa, quita a la palabra y a los actos toda originalidad. La mayor parte de la enseñanza se hace hoy día con la mira del examen, y no puede ser de otro modo, puesto que del examen dependen las plazas, las posiciones oficiales y sociales. ¿Domina la Iglesia en un país? Pues el estudiante ha de probar por argumentos y ejemplos escogidos cuan legítimas y santas son todas las reivindicaciones clericales. ¿El jefe del Estado o el Estado abstracto han llegado a ser objeto de adoración religiosa? Pues es preciso hacer que todo se le pida, que todo

se desee de él, logrando que todo converja hacia él. Las ideas y los caprichos de arriba son sagrados: Napoleón hizo de la Universidad una inmensa escuela de obediencia a su persona; bajo el reinado de Alejandro III, los profesores de historia rusa tenían la obligación de demostrar por los testimonios del pasado «la verdad y el valor intrínseco de la autocracia». Hasta las cuestiones científicas son resueltas arriba: «¡El emperador lo quiere así!». En 1841, Nicolás I decretó como *verdad científica* la identidad étnica de los Grandes Rusos, de los Pequeños Rusos y de los Rusos Blancos, a fin de transformar en una herejía de ignorancia toda veleidad de separatismo.[9]

Los estudiantes están, pues, advertidos: no para saber entrar en las grandes escuelas, sino con la esperanza, frecuentemente con el único deseo, cínicamente declarado, de subir los escalones que conducen a la fortuna. Así es como los exámenes toman ese carácter extraño a la ciencia, puesto que la ciencia sirve de pretexto para la obtención de una estampilla oficial; el estudiante, una vez obtenido el diploma, libertado repentinamente de un trabajo que odiaba, se cree con derecho a la pereza. En su principio el examen fue una cosa muy diferente y debe restablecerse en su virtud primera en todas partes donde el amor a la ciencia es real y donde importe saber y no parecer que se sabe. La enseñanza de los filósofos griegos, tal como nos los refieren los *Diálogos* de Platón, no consistía en realidad, más que en una conversación permanente del estudiante con su propio yo, en un examen continuo del pensamiento por el pensamiento bajo la evocación de un Sócrates o de otro buscador de la verdad. Entonces, tratándose ante todo de *conocerse a sí mismo*, ese examen incesante era necesario al hombre que estudia; ¿cuánto más indispensa-

9. Tarassof, K., *La Societé Nouvelle*, septiembre de 1895, p. 330.

ble es ahora, que se trata de *conocer la Naturaleza*, de la que cada individuo no es más que una simple célula? Así el joven que vive su enseñanza debe interrogarse y responderse incesantemente, con toda probidad y sinceridad. Compárense con este examen personal las formalidades usuales de recepción en el mundo de los calificados y resultarán bien poca cosa: el estudiante podrá sufrirlos con una conciencia tranquila menospreciándolos un poco; considerándose altamente superior, le bastará dar mentalmente a las preguntas casi siempre incoherentes del examen la unidad que necesariamente les falta. En ello consiste la dignidad del estudio.

Pero si el estudiante, lleno de palabras amontonadas en su memoria, no tiene otro mérito al fin de curso que responder a las preguntas como un eco más o menos fiel; si teme tener personalidad propia y responder lo que los profesores momificados calificarían de herejías o de *paradojas*, es decir, según la etimología, de «opiniones fuera de la enseñanza», podrá uno preguntarse cuál ha sido la razón verdadera de los largos años de escuela, y se hallará, casi con certidumbre, que esa razón fue la ambición de la posición brillante y del dinero. El candidato no es más que un *carrerista* un aprendiz industrial que trata de retener fórmulas lucrativas para la fabricación del oro. ¡Triste y vergonzosa *piedra filosofal*!

Habiendo llegado a ser actualmente, por el mismo funcionamiento de la sociedad, la posesión del oro el objetivo casi fatal de la juventud, es difícil imaginarse cuán bellos podrían ser los lugares de estudio, donde el amor al conocimiento y la ciencia de la vida fuesen las únicas ambiciones, puesto que el bienestar estaría asegurado de antemano. En primer lugar, es cierto, que los grupos de estudiantes serán cada vez más móviles y que, por consiguiente estarán cada vez

menos ligados a la residencia universitaria, la cual, por sus laboratorios, sus colecciones y su biblioteca, constituye el centro necesario de sus investigaciones. Así como ciertas escuelas de niños, pocas todavía, van durante la bella estación al descubrimiento de sitios curiosos o de ciudades interesantes, así también algunos grupos de estudiantes, numerosos a veces, se reúnen para verdaderos viajes de estudio, en las regiones mineras o en las comarcas que ofrecen gran interés geológico, o en los países curiosos por sus plantas, sus animales, sus artes y sus costumbres. Se han visto estudiantes americanos que fletaban un barco para estudiar durante meses la naturaleza de la costa africana.

En un círculo más reducido, los *summer meetings* de Inglaterra y de los Estados Unidos, donde profesores y alumnos se reúnen como buenos compañeros, son también verdaderas universidades ambulantes. Según el interés científico que presenta tal o cual sitio, los recuerdos de la historia o las cuestiones más apremiantes del tiempo, se celebra sesión en un bosque, a la orilla del mar, en una fábrica o sobre la terraza almenada de un antiguo castillo. Los *peripatéticos* de los tiempos pasados se paseaban bajo las columnatas o en los paseos de un jardín; los de nuestros días tienen más ancho campo, gracias a la facilidad de las vías de comunicación, y pueden ir de país en país; en su perjuicio, si viajan sin método, a la casualidad y sin estudio profundo, pero con gran ventaja si viajan verdaderamente para aprender, para considerar la Naturaleza y todas las obras del hombre como gran campo de observación, si interrogan la Tierra, la escrutan directamente, sin detenerse a verla a través de las descripciones de los libros que la falsean.

Hasta fuera de la Naturaleza propiamente dicha, en los edificios cerrados, el estudiante procede siempre por la observación precisa, sobre todo el que tiene el hombre por asunto especial de investigación. Aprenderá a conocer los seres vivientes en sus orígenes y en su vida presente con las mil alternativas de la salud, de la enfermedad, de la decrepitud y de la muerte. Aparte de todos los libros, que el tiempo envejece, ellos constituyen los libros por excelencia, los libros siempre vivientes, a los que, para el lector atento, se unen incesantemente cada vez más bellas páginas. Y no es esto solo, el lector se transforma en autor: gracias al poder de magia que le da la experiencia, puede suscitar cambios a voluntad en la naturaleza ambiente, evocar fenómenos, renovar la vida profunda de las cosas por las operaciones de laboratorio, convertirse en creador, por decirlo así, transfigurarse en un Prometeo portador del fuego. ¿Qué palabra impresa, bien aprendida de memoria podrá jamás reemplazar para él esos actos verdaderamente divinos?

Y aun puede hacer más si la amistad de otros compañeros de labor multiplica sus fuerzas. Las conversaciones serias con los compañeros de estudio, buscadores de verdad como él, le elevarán y afinarán, le adaptarán a todos los ejercicios del pensamiento, le darán osadía y sagacidad, enriquecerán al infinito el libro de su cerebro y le enseñarán a manejarse con perfecta facilidad. Sus amigos particulares, sus inmediatos compañeros de estudio no son los únicos a quienes podrá dirigirse, de quienes podrá apropiarse los conocimientos, el alma, por decirlo así; no siendo ya la ciencia un privilegio, un *sacerdocio* ejercido por algunos, tendrá por colegas y por iniciadores parciales todos aquellos que, en el mundo de los sabios, en las universidades o en otras partes, practican estudios paralelos. Ya en

todos los países de Europa, y particularmente en Inglaterra, se ha establecido la costumbre de interrogarse por correspondencia, cartas o periódicos, sobre todos los asuntos del saber; desde el campesino que roba una o dos horas al descanso para estudiar en su granja, hasta los sabios ilustres del Museo Británico, se ha formado como una liga fraternal para el cambio de las observaciones y de las ideas, en el cual no siempre el hombre rodeado de gloria da palabras de más valor. ¡Qué diferencia entre la ciencia libre, fundada en tan bello compañerismo, y la ciencia puesta al servicio de la industria y del lucro; por ejemplo, en esas fábricas, alemanas principalmente, donde hay químicos que trabajan unos al lado de otros, en compartimentos cerrados, con prohibición de comunicarse mutuamente el resultado de sus análisis y en la ignorancia de la investigación final a que se dedican sus trabajos preliminares!

Lo que ha de pedirse a los estudiantes no son diplomas, sino obras. Dirigidos los estudios en sentido del trabajo, y del trabajo útil, los jóvenes de ambos sexos habrán de manifestar lo que hayan hecho para colaborar en las empresas comunes de la humanidad. Del mismo modo que el salvaje primitivo debía probar que era hombre antes de ser considerado como tal, así como el obrero antiguo que aspiraba a maestro había de producir antes su obra maestra, así también todos los jóvenes comprenderán, si la opinión lo pide, que no podrán entrar a título de iguales en la asamblea de los fuertes sin dar pruebas de participación en trabajos serios de utilidad pública, sobre todo en aquellos trabajos que requieren entusiasmo y espíritu de sacrificio.

Los estudios técnicos especiales en Moscú, en Boston y en muchas otras ciudades han demostrado que se puede esperar mara-

villas del trabajo de niños y de adolescentes que trabajan con entusiasmo como amigos y como émulos. No hay fábrica, puente, ferrocarril ni locomotora cuya construcción no pueda confiarse a grupos de jóvenes que hayan estudiado durante algunos años en los talleres y al pie de la obra. La multitud de alumnas enfermeras de Londres muestran hasta dónde pueden llegar los cuidados a los enfermos unidos al respeto de la dignidad personal. Si la enemistad, actualmente muy justificada, de los trabajadores y empleados que difícilmente ganan su vida en toda clase de trabajos no se opusiera al aumento de esa concurrencia desastrosa que les hacen los conventos, las cárceles y los depósitos de mendicidad, donde los empresarios disponen de una labor casi gratuita, no es dudoso que los millones de alumnos y de estudiantes ocupados en la actualidad casi exclusivamente en aprender de memoria lecciones recitadas podrían, con gran beneficio de su saber y de su salud, contribuir muy ampliamente a los preparativos y a la terminación de los trabajos necesarios a la conservación de la humanidad y a la economía de nuestro planeta.

Los regímenes políticos y sociales contemporáneos, basados sobre la propiedad privada y el salariado, prohíben que se disponga de esa fuerza prodigiosa que unas escuelas bien comprendidas tendrían en reserva, pero los hechos que se han producido ya excepcionalmente en distintos puntos, a pesar del sistema de educación impuesto, justifican ampliamente la confianza inspirada por la juventud a los precursores. Cuando no se retroceda ante el trabajo limitado de nuestros días por la necesidad de medir los salarios, nada impedirá explorar el globo en todos sus rincones, proceder a todos los trabajos de medidas y sondeos, hacer el inventario completo de todo el haber mundial, material e intelectual, acomodar el globo al

ideal humano. La fuerza existe, solo falta no temer servirse de ella. Pero de todas las ocupaciones, la más urgente, aquella para la cual se tiene más derecho a contar con el concurso de los jóvenes, es la obra de la educación de los niños, que les permitirá rendir a los representantes de la humanidad futura el beneficio que ellos mismos han recibido de la generación precedente; ¿no serán mejor empleados los años que se dediquen a la enseñanza que los dedicados al servicio militar actual, empleado en el estudio del asesinato científico?

La educación no tiene valor, ni siquiera sentido, sino a condición de servir en la vida, después de la salida de las escuelas, y de continuarse para la conservación y el progreso de las fuerzas intelectuales. La cosa es relativamente fácil para aquellos cuya profesión consiste en la aplicación de las ciencias que han estudiado en la universidad; sin embargo, el mayor número de esos hombres autorizados por sus diplomas a seguir una carrera científica, se entregan por la rutina a practicar simplemente su arte y no saben siquiera mantenerse al corriente de los progresos que se hacen en la ciencia de que son intérpretes oficiales, corriendo gran peligro de especializarse estrechamente en los trabajos que les procuran el pan o la fortuna. El médico, el jurista y el ingeniero, en el ejercicio de su oficio, descienden frecuentemente muy por debajo del límite de los exámenes que tan difícil les fue franquear la primera vez. Además, las condiciones actuales de la sociedad, determinadas por la conquista del oro, orientan la mayor parte de los hombres de ciencia hacia la adquisición de los bienes materiales, y ¿no se hace esta orientación en muchos casos a través de lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto? ¿Acaso recientemente, antes de la era de la antisepsia, no era la medicina oficial esencialmente mortífera, a pesar de sus exáme-

nes y sus diplomas, y, en sus maneras de tratar las heridas, no había quedado muy inferior a la práctica de los curanderos despreciados a quienes se prohibía el ejercicio de la medicina bajo pena de multa y prisión? En tanto que estos, conformándose con las prácticas de la ciencia antigua, empleaban los ungüentos preparados en caliente con la trementina y las maceraciones en vino y aguardiente, es decir, continuaban las prácticas de cierta antisepsia tradicional, los médicos de la facultad, sujetos a los preceptos de sus profesores, aplicaban sobre las heridas el cerato y las cataplasmas, fabricando así laboratorios de microbios que desarrollaban la herida y determinaban la muerte.[10] A centenares de miles, la ciencia oficial, en el siglo XIX, mataba enfermos que los curanderos hubieran salvado.

Y, en otra profesión, la que debiera tener por resultado, por el estudio de la psicología de los hombres y de las naciones, un sentimiento de benevolencia universal, ¿no vemos a los más sabios juristas apasionarse por la persecución de los acusados, como lebreles que persiguen la caza? Necesitan víctimas y víctimas, y se muestran contentos y con la conciencia satisfecha cuando han logrado una sentencia de muerte, aunque sea contra un inocente.

No basta ser sabio para ser útil a la humanidad, o, al menos, el sabio desviado no hace obra buena más que de una manera indirecta, por transmisión de la ciencia entre los hombres. ¡Pero qué manantial inagotable brota de la roca árida en el punto favorable que ha sabido adivinar la varita evocadora! El hombre dichoso que enseña, o, mejor aún, descubre, es un padre; multitudes de jóvenes nacerán a su alrededor, y la inmensa familia se aumentará indefinidamente sin que siquiera conozca una escasa parte de los que haya

10. Forgue, Emile, *Revue Scientifique*, diciembre de 1901, p. 776.

hecho surgir a la existencia intelectual. ¡Cuán grande es la descendencia de un Bacon, de un Descartes, de un Aristóteles y de un Humboldt! Todos los hombres que estudian reciben de esos antepasados el alimento nutricio y a su vez lo transmiten a una descendencia innumerable. En parte alguna se manifiesta más triunfante la solidaridad que en el mundo de la inteligencia, a través del espacio y el infinito de las edades.

Pero en un siglo en que se proclama la igualdad virtual de todos los ciudadanos, conviene que las alegrías del estudio y del saber no sean el privilegio de algunos elegidos: no es raro ver que hombres verdaderamente superiores por los conocimientos, y sobre todo por ese arte maravilloso de la palabra y del estilo que da tanto precio al pensamiento, lleguen hasta constituir con sus semejantes una especie de aristocracia delicada donde se disfruta con egoísmo, de finos goces intelectuales que permanecen incomprensibles para la multitud despreciada: todos esos pequeños cenáculos desaparecerán también, porque la ciencia no es forzosamente esotérica como en la época de las persecuciones y de los mártires: puede esparcirse libremente al exterior, y por su misma naturaleza, trata de extenderse por todas partes. Aunque aconseje el proverbio «no echar perlas a los puercos», esta frase que se aplica con justicia al deber de dignidad que el poseedor del conocimiento debe a su tesoro, las verdades que tiene la dicha de poseer no dejan de ser un patrimonio común del que es sencillamente el usufructuario y del cual gozará tanto más cuanto mayor sea el número de los que de él participen. Aun siendo solo, habría de manifestarlo con ardorosa pasión a las aves del espacio, a los astros, a la Naturaleza entera.

Conviene que la *ciencia del bien y del mal*, lo mismo que la de lo verdadero y de lo falso, objeto de la primera maldición religiosa, se extienda por toda la tierra y se distribuya a todos los hombres en la medida de su buena voluntad y de su capacidad de adaptación. Sin duda, la realidad actual está muy por debajo del ideal propuesto: del mismo modo que la enseñanza integral, ofrecida a muchos, no suscita, sin embargo, más que un número relativamente corto de apasionados que se dedican con éxito al estudio, así también la difusión universal del saber no penetrará sino por grados en las profundidades atávicas de las poblaciones bárbaras, que se acomodan penosamente a un nuevo medio, no sin dejar en él numerosas víctimas. No obstante, el nuevo instrumental existe y funciona cada día con mayor actividad y eficacia: cursos de adultos, técnicos y profesionales, conferencias diurnas y nocturnas, ejercicios y demostraciones, veladas teatrales y, por último, universidades populares, nacidas en distintos puntos, en Inglaterra, en América, en Francia, y tratando de apuntar como la fina ramilla de musgo en la sombría Rusia. Algunos doctrinarios de la ciencia antigua, tradicionalistas espantados de toda audacia juvenil, pueden afectar no ver en esas escuelas nacientes más que ensayos informes, condenados a perecer o a lo sumo a vegetar miserablemente porque faltan a los alumnos de esas instituciones los estudios rudimentarios, es decir, el punto de apoyo indispensable de todo conocimiento ulterior; pero entre ellos hay quien trabaja con pertinaz voluntad de saber realmente, de construir su edificio a partir de los cimientos y que triunfan en su obra. Las pruebas se presentan ya en gran número, y son muchos los candidatos que pueden colocarse con orgullo al lado de los buenos alumnos adiestrados en el estudio científico durante toda la juven-

tud y comparar sus obras. Hasta se ofrece la duda de si las universidades populares osarán emprender vías inexploradas en que las universidades de la aristocracia del saber dudarían arriesgarse. ¿No se sentiría humillada la Sorbona si uno de sus profesores se rebajase a dar cursos de esperanto?

Sin embargo, por importantes que sean o puedan ser las universidades populares, su influencia es casi insignificante en comparación de la que posee la prensa, es decir, la voz misma de la humanidad. El prodigioso descubrimiento de la imprenta tuvo durante el curso del siglo XIX admirables consecuencias que nadie había previsto: esas *noticias diarias* de que algunos aventureros tuvieron idea desde la época del Renacimiento e intentaron su modesta realización en distintos puntos, en Italia, Alemania y Holanda, se publican actualmente por millones y millones de ejemplares en las calles de todas las ciudades, en las encrucijadas de todas las villas. Los diarios, alimentados de noticias por los hilos telegráficos tendidos en redes infinitas a través de las tierras y en las profundidades de los mares, aportan su conocimiento a quien quiere saberlas: en las aldeas más escondidas, allá donde los humanos de la generación precedente se contentaban con vegetar, egoístamente encerrados en el círculo estrecho de las ocupaciones diarias, aparece el repartidor de diarios, que ha llegado a ser tan necesario como el del pan; el colono y la criada le esperan a su paso por la puerta, en el cruce de los caminos, y es la hora alegre de su día aquella en que reciben la hoja que contiene la novela comenzada y los hechos curiosos de la historia de las naciones. Verdad es que el alimento intelectual de que tienen necesidad los millones de lectores esparcidos por el mundo no es de un gusto superior ni rico en substancia, pero todo requiere su principio. La

impresión justa es la de Zola, quien informado por unos amigos de la campaña organizada contra él en toda Francia por los diarios de mayor circulación, se alegraba pensando que los ignorantes de ayer se apasionan hoy por la lectura: si la hoja que se lee en este momento propaga la mentira la de mañana dirá la verdad.

Ante todo, apréndase a leer, y del caos de las frases entremezcladas, la crítica acabará por extraer lo que es bueno y saber conservar en la memoria para la conducta de la vida. Además, ¿cuántas obras verdaderamente buenas hay en este inmenso diluvio de impresos que cae incesantemente sobre el mundo, que traen consigo una enseñanza especial en el oficio o la profesión, o el eco de algo grande que constituye un elemento de progreso que brota de un punto cualquiera del globo hacia el individuo uniéndole al conjunto de la humanidad pensante?

La influencia absolutamente preponderante de la prensa y de todas las artes que la acompañan, grabados, fotografías y reproducciones de toda especie, es el resultado de cambios demasiado recientes para poder formarse idea de las modificaciones correspondientes que introducirá en la vida política y social de las naciones. Pero sean cuales fueren la vulgaridad, la puerilidad, el deseo de escándalo y el patriotismo hipócrita de la mayoría de las hojas diarias y de las revistas periódicas, es indudable que ensanchan el espacio intelectual alrededor de los lectores, arrancándoles de la estrecha villa de los muros de la ciudad primitiva, y gradualmente se producirá aquel trabajo de eliminación por el cual el público, deseando alimento más substancial, más en relación con los intereses generales, apartarán de la prensa las bagatelas que bastaban a su infancia. Evidentemente, la invasión de este mar de conocimientos comunes a todos los pueblos,

se hará como la irrupción de un nuevo diluvio, llenando primeramente las regiones bajas, dejando islotes diseminados, pero la ascendente acabará por cubrirlo todo, y aunque la verdadera enseñanza se haga por la acción directa de individuo a individuo, el conjunto de la transformación intelectual, visto desde la altura, parecerá realizarse por grandes masas, por nacionalidades enteras.

Pregúntese si la omnipotencia de la prensa hará más todavía; si conducirá a todos los pueblos, sin quererlo y sin saberlo, a hablar una lengua común, para lo cual ha hecho en esta dirección una gran parte del camino: los telegramas incesantemente cambiados entre todos los países del mundo están redactados en un estilo conciso, rápido, lógico, fácil de comprender por todos, mediante la adopción de un repertorio de palabras previamente convenido. Los artículos que desarrollan esos breves despachos sufren forzosamente la influencia de ese estilo, siendo además redactados en su mayoría sin el cuidado de la belleza literaria, como sencillas ampliaciones cuya escritura apenas se aparta de las frases habituales, y en las cuales se suele prescindir de las palabras originales y se emplean cada vez más los términos diplomáticos y parlamentarios pertenecientes a la colección de las expresiones corrientes usadas en los salones cosmopolitas. Aunque un francés no pueda comprender el español, el italiano, el portugués y el rumano en sus prosistas y poetas sino después de un serio estudio, puede leer correctamente sus periódicos, en los que halla las mismas palabras con terminaciones diferentes y los mismos giros con algunos términos del país, que se adivinan por el conjunto de la frase. En todo el mundo latino la lengua universal está ya en vía de formación, y los lenguajes de las naciones eslavas, germánicas y anglosajonas se acomodan paralelamente para acercarse por la construcción general al término medio universalmente aceptado. En

los congresos científicos internacionales ha quedado convenido que todos los auditores comprendan las principales lenguas occidentales.

Para el que ama su lengua materna y siente repugnancia por todas las jergas bastardas que invaden por todas partes, no el templo literario de las naciones, sino el atrio vulgar de la política y del comercio, el advenimiento de una lengua verdaderamente común puede considerarse como un verdadero beneficio, porque constituiría una revolución franca que, poniendo dos idiomas a la disposición de cada uno, el de uso internacional y el lenguaje de la infancia, permitiría defender este contra la invasión de las palabras extranjeras —no por odio, sino por respeto— y contra los giros que no corresponden a su genio.

Que esta lengua común no pueda ser una lengua muerta como el sánscrito, el griego o el latín, es de toda evidencia, a pesar de los piadosos depositarios de los bellos idiomas de otros tiempos, porque esos antiguos lenguajes pertenecen a una civilización que la de nuestros días ha rebasado hace ya mucho tiempo: los nuevos pensadores necesitan un instrumento nuevo. Ninguna lengua moderna sirve tampoco para vehículo universal de la inteligencia humana. Aunque el francés y el inglés hayan podido ambicionar esta situación preponderante, las rivalidades nacionales no permiten que semejante conciliación se haga pacíficamente entre los hombres, y además no hay una de las lenguas actualmente habladas que no sea muy difícil de conocer bien, en el conjunto de su vocabulario, en la variedad de sus giros y matices, en las dificultades de su sintaxis o en los escollos de su pronunciación: todas representan en su formación elementos múltiples, muy diferentes unos de otros, y la diversidad de las reglas, procedentes de las contradicciones iniciales, obliga a los alumnos a

estudios muy profundos, por cuyo motivo la mayoría de los que en el extranjero estudian una de esas lenguas europeas se verían muy comprometidos para utilizarla a fondo como idioma universal; se limitan a cargar su memoria con cierto número de palabras y de frases que les facilitan las operaciones más usuales de la vida y las conversaciones corrientes; son jergas como el *sabir* mediterráneo y como el *pidgin* inglés (*pidgin* chino-anglo-portugués, una mezcla usada para el comercio) de los mares Pacíficos, no son lenguas.

Tales son las razones que han inducido a los investigadores a confeccionar lenguajes artificiales libres de excepciones en el manejo de las reglas. En este sentido se han hecho numerosas tentativas y algunas han alcanzado bastante importancia para dar vida a una verdadera literatura. Entre todas esas creaciones, la que su autor, Zamenhof, ha llamado *esperanto*, término cuyo sentido es fácil de adivinar, parece reunir muchas ventajas como lengua artificial. Las raíces del vocabulario no han sido escogidas por capricho individual, sino que se han impuesto naturalmente como pertenecientes por el uso a las principales lenguas de Europa y de América, sea por el fondo latino, el más importante de todos, sea por los lenguajes germánicos. En posesión de ese tesoro primitivo de las palabras, todo lo aproximado posible al conjunto de las lenguas europeas correspondientes a las naciones más civilizadas, el estudiante del nuevo idioma las modifica y combina por las formas fáciles de aprender para darles los matices necesarios, y se guía por reglas firmes para indicar los géneros, los números, los tiempos y los modos. Esas cuantas decenas de reglas, que pueden dominarse en un día, bastan para que el esperantista, manipulando su diccionario, escriba y comprenda la lengua universal: puede ponerse en relación con todos

los corresponsales que se han procurado la misma clave de relación común. El número de adeptos que han entrado ya en la vía de la realización práctica es bastante considerable para haber modificado algo la estadística postal: transcurridos solamente diez años desde el nacimiento del esperanto, los que lo utilizan en el cambio de cartas pasan ya de ciento veinte mil. ¡Cuántas lenguas originales en África, en Asia, en América y hasta en Europa, comprenden un número de personas mucho más modesto! Los progresos del esperanto son rápidos y el idioma quizá penetra más en las masas populares que entre las clases superiores, llamadas *inteligentes*, debido, de una parte, a que el sentimiento de fraternidad internacional tiene su parte en el deseo de emplear una lengua común, sentimiento que se manifiesta principalmente entre los trabajadores socialistas, hostiles a toda idea de guerra, y, de otra, a que el esperanto, más fácil de aprender que cualquier otra lengua, se ofrece ante todo a los trabajadores que tienen poco tiempo para sus estudios. Nótese, no obstante, que la mayor parte de los intelectuales en las pequeñas naciones de la Europa sudoccidental, obligadas a volverse hacia la Europa central y del Oeste, tratan de adoptar el esperanto, aunque sea muy pobre todavía su bagaje científico, admirados de las naturales ventajas que les ofrece para entrar inmediatamente en relación con la civilización occidental.

Cosa curiosa, esa lengua nueva se utiliza ya ampliamente y funciona como un órgano del pensamiento humano, mientras sus críticos y adversarios repiten aún como una verdad evidente que las lenguas no fueron jamás creaciones artificiales y deben nacer de la vida misma de los pueblos, de su genio íntimo. Lo cierto es que las raíces de todo lenguaje se extraen, en efecto, del fondo primitivo, y

el esperanto es, por todo su vocabulario, un nuevo e incontestable ejemplo de ello, pero esas raíces pueden ser matizadas ingeniosamente de la manera más directa, como se ha hecho para todas las artes y todas las ciencias; en este punto no hay excepción: todos los especialistas tienen su lenguaje particular. El inventor del esperanto, y los que, en todos los países del mundo, le han prestado enérgico apoyo, no profesan la ambición de reemplazar las lenguas actuales, con su largo y tan bello pasado de literatura y de filosofía, sino que proponen su aparato de relación común entre las naciones como un simple auxiliar de los idiomas nacionales. Sin embargo, quién sabe si nuestras lenguas cultas, tan nobles en boca de los genios que las han interpretado mejor y han hecho de ellas maravillosos ejercicios de fuerza, de flexibilidad y de encanto, por efecto de la ley del menor esfuerzo, tenderán de parte de aquellos a quienes la escuela haya hecho dueños de dos lenguas, una aprendida de la madre y otra adquirida en el diccionario, a entregarse al uso del idioma más fácil, más regular y más lógico.

Como quiera que sea, una revolución tan capital como lo sería la adopción de una lengua universal, no podría realizarse sin producir en la vida de las naciones las más importantes consecuencias en favor de la paz y de un acuerdo consciente.

El hombre y la tierra (fragmento del Capítulo XI, Tomo VI), Librairie universelle, París, 1905.

Sebastian Faure
(1858-1942)

Palabras de un educador

I. Ideas generales

Difícil es imaginar el considerable número de personas que, de palabra o por escrito, nos han demostrado el deseo de saber los procedimientos y los métodos educativos que usamos en La Ruche.[1]

Ya son legión los profesores de ambos sexos que sienten interés por estos procedimientos y los padres y madres de familia: unos y otros sienten gran curiosidad por saber los resultados obtenidos.

No es que, en La Ruche, hayamos inventado nada; no es que nos hagamos la ilusión de hacer milagros. No tenemos esta tonta vanidad.

Los sistemas de enseñanza y educación que nosotros ponemos en práctica, ya sabemos que, hace muchísimo tiempo, eminentes filósofos, pensadores profundos, moralistas clarividentes y sociólogos distinguidos han emitido y propagado el principio. Tampoco ignoramos que algunos grandes educadores han ensayado su aplicación.

Nuestro solo mérito es haber fundado un centro especial respondiendo a las exigencias de ponerlo en práctica; haber sabido preservar este centro de toda injerencia oficial susceptible de perjudicar a la lealtad y a la corrección de esta tentativa. En fin, y, sobre todo, haber tenido y conservado el tesón —más difícil y más raro de lo que parece— de despreciar las tradiciones, desafiar las burlas de unos, la denigración de otros y las hostilidades sistemáticas de la mayoría.

1. La Ruche, que funcionó desde 1904 hasta que la I.ª Guerra Mundial, en 1917, obligó a su cierre, es el nombre del proyecto educativo puesto en marcha por Faure. El nombre de la escuela se traduciría como *La Colmena* [N. del E.].

La idea que cada cual se forja de las condiciones que deben presidir en la educación del niño, y determinar los métodos a emplear, se inspira necesariamente en la opinión que cada uno tiene del niño: de sus inclinaciones, de sus aptitudes.

El pesimista dice: «El niño nace malo, inclinado a los más detestables instintos, llevado a los movimientos más reprensibles». Y de esto infieren que el régimen educativo a emplear debe ser austero, riguroso, severo, sin compasión.

El optimista dice: «El niño nace bueno: naturalmente dulce, afectuoso, considerado, sensible y solidario». Deduciendo de ello que es conveniente abandonar enteramente el niño a su naturaleza, dejar obrar sin trabas sus predisposiciones y que el régimen educativo debe ser benévolo, indulgente y de *dejar hacer*. Yo no participo ni del pesimismo del primero ni del optimismo del segundo. Estoy a igual distancia de estos dos absolutos que proceden de la ignorancia de sus autores, de una concepción religiosa, o, cuando menos, metafísica, sin tener en cuenta ninguna de las realidades contingentes que constituyen la vida.

II. El niño, al nacer, no es ni bueno ni malo

Decir que el niño nace malo, es un error. Decir que el niño nace bueno, es otro error.

Bien entendido que yo no hablo aquí de ciertos niños que, por su origen, es decir, a causa de sus ascendentes y temperamento, son particularmente inclinados hacia el bien o el mal. Esto son excepciones y una opinión no puede apoyarse sobre casos excepcionales o *especies* raras.

Hablo de la inmensa mayoría de los niños sobre quienes la observación puede y debe llegar a la formación razonada de una regla.

Y digo: «Cuando el niño viene al mundo, cuando su existencia es como una página blanca, sobre la cual aún nada se ha escrito, el niño no es ni bueno ni malo. Es lo uno y lo otro. Heredero de todas las generaciones anteriores, lleva en sí mismo, en estado de germen, todas las cualidades y todos los defectos de sus ascendientes: todas sus virtudes y todos sus vicios, todas sus fuerzas y todas sus debilidades, todas sus ignorancias y todo su saber, todas sus ferocidades y todas sus mansedumbres, todas sus derrotas y todas sus victorias, todas sus grandezas y todas sus bajezas, todas sus valentías y todas sus cobardías, todas sus rebeldías y todas sus sumisiones, todos sus progresos y todos sus retrocesos, todas sus sublimidades y todas sus miserias».

Él es tan capaz de los más sensatos movimientos como de los más irracionales gestos; él es apto a las más nobles acciones como a las más viles. Lo mismo puede elevarse hasta las cimas que descender hacia los abismos.

De este pequeño ser amorfo, inconsistente, delicado y eminentemente impresionable, la educación y el medio social harán lo que será en lo sucesivo.

Y es una insensatez pretender que sea bueno o malo este *paquete de carne y huesos* que la herencia determina desde el primer suspiro, y que determinarán en lo sucesivo la educación y el medio social. La exactitud de este punto de vista se impone a todos, hasta a los mismos, que en principio proclaman sus adversarios.

Si el niño nace forzosamente bueno, si es *suficiente* —para que sea racional, inteligente, equitativo, sincero—, dejarlo abandonado a sus propios instintos; si, de estas predisposiciones, deben salir espontáneamente y sin esfuerzo, como el agua mana de la fuente,

todos los esplendores intelectuales y todas las bellezas morales, guardémonos de ocuparnos de su desarrollo. Correríamos el riesgo de obstaculizarlo o alterarlo.

Por el contrario, si el niño nace profundamente, irreductiblemente malo, injusto, embustero, despótico, vanidoso, perverso, ¿de qué sirven los esfuerzos para hacerle bueno, justo, dulce, franco, modesto, generoso, indulgente y amparo de los débiles? ¿Por qué malgastar tantos cuidados y consagrar tantos esfuerzos por un resultado imposible?

III. Importancia capital de la educación

El gran valor, el alcance capital que un sinnúmero de personas dan a la labor educativa, atestigua el convencimiento que cada uno tiene de que el pequeño ser, llamado a beneficiarse de ella, no es ni exclusivamente bueno ni exclusivamente malo, y que, en realidad, es lo uno y lo otro.

Y es esfuerzo colosal que en nuestros días se realiza en todo el mundo civilizado, el aumento constante y formidable de los presupuestos destinados a la educación de los pequeños, el número de proyectos presentados diariamente a las asambleas parlamentarias, el interés apasionado con que son examinadas y discutidas, por todos los educadores, las reformas y mejoras con respeto a la enseñanza y a la formación moral de las jóvenes generaciones, son la prueba clara de que es juicioso atribuir a la educación una importancia incomparable.

IV. Quien tiene el niño, tiene la humanidad

Es de la suma de conocimientos, de ideas, de consideraciones, de procedimientos y métodos que la educación habrá depositado

el germen en su cerebro que saldrá, un día, toda la vida pensante del adulto. Es de las prácticas a que se habrá familiarizado en la infancia, de los consejos que habrá recibido, de los ejemplos que constantemente habrá visto, de las impresiones experimentadas, de las influencias sentidas, que saldrá más tarde su conducta.

V. La misión del educador

Es suficiente, y a más necesario, comprender y admitir lo que precede para concebir claramente el papel que representa la educación y el deber del educador.

El objeto de la educación es paralizar, sofocar, destruir, en lo posible, las tendencias nocivas y las malas predisposiciones del niño, a la vez que estimular, desarrollar, fortalecer —hasta su expansión integral—, las buenas disposiciones, las aptitudes fecundas, los ímpetus nobles y generosos.

La misión del educador es conducir, de frente y paralelamente, esta labor por partida doble, sofocar los instintos nocivos y cultivar los gérmenes útiles.

A este fin, tiene la obligación de no perder de vista un solo instante, que el educador se debe por entero al niño, y no el niño a él; que el educador es hecho para el educando y no este para el educador; que no debe escapar el tiempo ni el trabajo; que debe cuidarse menos de sus conveniencias personales, de su tranquilidad, de su satisfacción, de sus intereses propios que de los del niño; que, por débil y delicado que sea el niño, este debe ser, a sus ojos, un adulto en crecimiento, una personalidad en formación, de la cual está encargado; que sea quien sea y venga de donde venga el niño que se le ha confiado, tiene derecho a sus cuidados, a su afección como si fuera su hijo propio; que, en realidad, es él quien se convierte en verdadero

padre, puesto que asume la tarea de velar incansablemente por el niño para ayudarle a nacer a la vida consciente, a desarrollarse, a fortalecerse, a dirigirse hacia los pensamientos sanos y vivificadores.

El cuerpo, el espíritu y el corazón del niño deben ser, para el educador, como cercado sagrado, donde, sin desalentarse jamás —por rudo que sea el trabajo—, tiene el deber de limpiar de malas hierbas, cavar, sembrar, trasplantar, sostener, proteger, regar, a fin de que, en este jardín del cual es responsable, se desplieguen las flores perfumadas y maduren los frutos sabrosos.

Tal es, según mi opinión, el objeto de la educación: esta es la misión del educador.

Estos son los fundamentos generales en que nos inspiramos mis colaboradores y yo en el cumplimiento cotidiano que, voluntariamente, nos hemos asignado y la aplicación de los métodos que empleamos.

Ahora, fijados estos principios esenciales, es conveniente dar a conocer de qué manera es posible, en la práctica, amoldarse a ellos.

VI. Nuestro programa

Por la vida en el aire libre, por un régimen regular, la higiene, la limpieza, el paseo, los deportes y el movimiento, formamos seres sanos, vigorosos y bellos. Por una enseñanza racional, por el estudio atractivo, por la observación, la discusión y el espíritu crítico, formamos inteligencias cultivadas.

Por ejemplo, la blandura, la persuasión y la ternura formamos conciencias rectas, voluntades firmes y corazones afectuosos.

Este es el programa que hemos practicado siempre.

Abarcando la educación en su triple dominio, físico, intelectual y moral, teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar integral-

mente el cuerpo, la inteligencia y la conciencia, en una palabra, al ser por entero, comprende tres partes:

1.ª La educación física. 2.ª La educación intelectual. 3.ª La educación moral.

VII. La educación física

Antes de cultivar el espíritu y el corazón del niño, es preciso dotarle de una buena salud.

En primer lugar, el orden cronológico lo exige: antes de pensar y de querer, el niño come, bebe, respira, se mueve, duerme, existe; y, no nace a la vida intelectual y moral hasta que su cuerpo ha adquirido un cierto desarrollo, cuando ya posee alguna robustez y dureza, cuando ha llegado a lo que, comúnmente, se llama la *edad de razón*.

Por otra parte, desafío al pedagogo más consumado, y al moralista más experto, a asentar en un cuerpo débil, en un organismo enfermo o enfermizo, un pensamiento claro, una voluntad firme.

«Mens sana in corpore sano» de los antiguos, es la expresión de una incontestable y elemental verdad.

Además, para ser prudente y previsor, el educador debe proceder como el arquitecto inteligente.

Antes de construir, sobre todo, cuando se trata de edificar un monumento grande, majestuoso y sólido, el arquitecto sondea el terreno, hace tantas excavaciones como son necesarias hasta que ha adquirido la certeza de que el suelo es duro y resistente; y, solo entonces se decide a edificar.

De la misma manera, antes de comenzar los cimientos de la estructura intelectual y moral que se propone edificar, el educador serio, inteligente, debe asegurarse de la resistencia del suelo; quiero

decir, que el niño tenga buena salud; sin esto, expuesto a constantes debilidades o bruscas y periódicas crisis en el dominio físico, el intelecto y la voluntad, quedarán totalmente indecisos y frágiles.

Aire puro y vivificador, alimentación sana y suficiente, régimen regular, limpieza, precauciones higiénicas, ejercicios físicos: paseo, juego al aire libre, gimnasia, deportes, etc., todo este conjunto de condiciones indispensables para un buen estado de salud es conocido por todos.

¡Pero cuán pocos niños, entre los favorecidos por la fortuna, son llamados a vivir en estas condiciones!

VIII. Aire puro y vivificador

La Ruche está situada en plena campiña, sobre una meseta a la que sube por cuesta insensible. El dominio, de veinticinco hectáreas, es un ancho claro en medio del inmenso bosque de Rambouillet. El aire circulando libremente, filtrando por entre los árboles, llega allí extraordinariamente puro y vivificador. Nada de esas inmensas chimeneas desparramando la enfermedad y la muerte prematura. Nada de esa existencia agitada de los grandes centros de población que mantiene el sistema nervioso en perpetua excitación.

Y este aire puro y vivificador penetra en la habitación; pues, las puertas y las ventanas solo se cierran cuando lo exige la violencia del tiempo o el rigor de la temperatura. Dentro de la casa, como fuera de ella, acaricia el rostro, llena los pulmones y estimula los músculos.

IX. Alimentación sana

La alimentación representa un papel importante en el desarrollo físico del niño. Debe ser simple, variada y suficiente: carne, una vez al día solamente, y aun es preferible que no se coma de ella

todos los días; mucha sopa, muchas legumbres y hortalizas; sobre todo legumbres verdes, leche, queso y frutas crudas y cocidas. Nada de vino solo, café o licores, porque es acostumbrarlos a las excitaciones artificiales que estas bebidas provocan y hacerlas necesarias para lo futuro.

La alimentación debe de ser suficiente: ni poco, ni demasiado; la insuficiencia y el exceso son igualmente temibles.

El exceso, casi siempre, tiene por causa la privación. Cuando los niños se sientan a mesa donde se les da de comer y beber, por el hambre y la sed que tienen, prontamente se acostumbran a tomar la ración justa y a no comer ni beber cuando no tienen ya apetito.

X. Régimen regular

Lo más importante es la regularidad en el régimen. Levantarse y acostarse a horas regulares, variando un poco según la estación; comer cada día a las mismas horas; también a las mismas horas jugar, estudiar, trabajar o recrearse. Sabiendo a todo instante lo que debe hacerse, el niño no siente el tedio que causan las largas horas de reposo o de espera. Su cuerpo y su espíritu pronto contraen, sin esfuerzo y sin darse cuenta, el hábito de las prácticas regulares, correspondiendo, por la satisfacción de sus necesidades sentidas, al equilibrio de sus actividades, al desarrollo racional y armónico de sus energías.

El empleo regular del tiempo predispone, de una manera asombrosa, al niño al orden, al método, a la puntualidad; ejercita su memoria al recuerdo de las mil cosas que debe hacer, sin que haya necesidad de recordárselo continuamente.

He aquí, a título de indicación, cómo en La Ruche se emplea el tiempo. Levantados a las siete de la mañana, los niños se acuestan

a las nueve de la noche. Tienen, pues, diez horas de reposo, y, fatigados por una jornada de trabajo, ejercicios y de juego al aire libre, utilizan muy bien estas diez horas de cama.

De las siete de la mañana a las nueve de la noche, la jornada está dividida del modo siguiente:

Mañana: de 7 a 8, aseo, servicios diversos y desayuno (sopa o leche); de 8 a 11, cursos y estudio;[2] a las 11, comida (carne, legumbres, postres); luego recreo.

Tarde: de 1 a 4, cursos y estudio; a las 4, merienda (pan con chocolate, queso, miel, frutas, confituras, según la estación); de 5 a 6, cursos y estudio.

Noche: a las 6, cena (sopa, legumbres, postres); luego, recreo hasta las 8 y media, y de esta hora a las 9, limpieza del cuerpo y en seguida a acostarse.

XI. Higiene, limpieza

Sabido es la influencia que ejerce en la salud la práctica de los cuidados higiénicos; lo que no se sabe tanto es el sitio que ocupan, entre estos cuidados, los de la limpieza. Por eso, mañana y tarde —sin contar cuantas veces sea necesario— durante el día el niño debe lavarse, para que su cuerpo esté bien limpio y aseado.

Y no es suficiente que se lave las manos, la cara, las orejas, el cuello y todas las partes del cuerpo expuestos al aire y a la vista. Esta limpieza, simplemente aparente, es indispensable sin duda alguna;

2. Estas horas consagradas a cursos y al estudio son divididas por frecuentes ratos de recreo, pues sabemos, por experiencia, que el niño es incapaz de una atención prolongada. Cuando ha agotado la suma de atención útil que la natura le ha dotado, es prudente, si se quiere que trabaje con placer y con fruto, concederle algunos instantes de distracción y movimiento.

pero la otra, la de las partes del cuerpo que cubren el calzado y el vestido es mucho más importante para la salud del niño.

Él corre, juega, se arrastra por el suelo, recogiendo buena cantidad de polvo que se desliza hasta la piel, pegándose a ella. Él se anima, se acalora, suda; el sudor se mezcla con el polvo, se forma un cuerpo graso y compacto, que más tarde, se incrusta en la epidermis e impide, a los poros de la piel, ejecutar sus funciones.

Gran cantidad de indisposiciones, que pueden insensiblemente determinar graves enfermedades, provienen de este hecho.

En La Ruche, los niños toman cada semana un baño en invierno y varios en verano, si el tiempo no lo impide. Además, antes de acostarse, se procura que se laven perfectamente de pies a cabeza, y no se acuestan sin haberse sometido antes a una minuciosa inspección.

Además, cada mañana, al levantarse, vuelven a lavarse, y no se sientan nunca a la mesa sin antes haberse lavado convenientemente las manos.

XII. Ejercicios físicos

Pero si es necesario, ante todo, que el niño esté bien cuidado, es también deseable que sea fuerte, activo y resistente.

Los ejercicios físicos: juegos, deportes, gimnasia, paseos, tienen por fin no solo distraerle, divertirle, sino también fortificarle y acrecentar su resistencia. De todos los deportes, la marcha es la que considero la mejor. La mayoría de los otros ejercicios físicos no desarrollan más que una parte del organismo. Ejercitándose sobre esta parte, fortificándola excepcionalmente, es a veces en detrimento de las partes descuidadas que, por esta comparación, resultan inferiores a la parte ejercitada.

La marcha tiene la ventaja de poner en movimiento todo el cuerpo y de ejercitar rítmicamente todas las partes del organismo: piernas, brazos, pulmones, estómago, riñones...

Es conveniente observar con frecuencia el desarrollo del niño, no siendo imposible medir este de una manera rigurosa, matemática.

Las tracciones de los brazos, los saltos de altura y longitud, los ejercicios con peso de hierro o de cualquier otra clase, los juegos de destreza y precisión, el cálculo de las distancias, recorridas a pie y tiempo andado en recorrerlas etc., pueden ser consignados sobre los estados comparativos cuyo estudio permita al profesor observar, muy exactamente, sobre lo que el niño gana o adelanta en vigor, agilidad y fortaleza. Es de mucha importancia pesar y medir al niño con bastante frecuencia; por ejemplo, cada tres meses.

XIII. Desarrollo en peso y estatura

Así se ve lo que el niño adelanta en peso y estatura, y también que —a despecho de todas las apariencias de salud— ningún niño permanezca estacionario; que, a la edad en la cual ha de lograr más peso y más talla, el estado comparativo no indique ninguna, o no haga mención más que de una mejora muy insignificante. Gracias a este conjunto de condiciones que tenemos la buena fortuna de poder realizar en La Ruche, nuestros niños gozan de una excelente salud. Son, para su edad, de modo general, excepcionalmente sanos, robustos, diestros, ágiles y fuertes.

Sus cuerpos se desarrollan libremente —nada de corsés para nuestras niñas— y adquieren rápidamente un vigor, una flexibilidad, una gracia y una belleza singulares.

XIV. La verdadera belleza en el niño

No hablo de esa belleza clásica, académica, oficial que reside en la delicadeza o en la regularidad de los rasgos de la cara, en la distinción calculada de los movimientos, en la fineza de los modales, en la elegancia del andar, en el encanto convencional de la mirada o de la sonrisa; hablo de esa fisonomía franca, expresiva, animada, que refleja, sin artificios, espontáneamente, sensaciones múltiples y variadas, ojos límpidos, de mirada pura y franca que no cobija ningún mal pensamiento y atestigua la sinceridad y la confianza, de esos cuerpos vigorosos y ágiles, de esos movimientos vivos y armoniosos que manifiestan la fuerza, la agilidad y la decisión.

He ahí la verdadera belleza del niño.

Los nuestros la poseen.

XV. La educación intelectual

La educación intelectual es considerada como más delicada y más compleja que la educación física.

Es cierto que el trabajo —la obra— es aquí un poco más sutil. Operándose en el interior, la acción del desarrollo, los resultados no hieren los ojos tan claramente: esto no se puede poner en duda.

Pero, aunque sea más difícil distinguir y seguir regularmente la marcha de los progresos y apreciar matemáticamente su valor, es relativamente fácil, al profesor atento, darse cuenta de ello y apreciarlos casi rigurosamente.

¿No puede el profesor, sin gran dificultad, observar si la curiosidad del niño se despierta, si su actividad cerebral se intensifica, si su facultad de comprensión se amplifica, si su memoria —mejor orientada— se vuelve más rápida y fiel, si su imaginación —guiada por la observación de las realidades— está cada vez menos sujeta a

las divagaciones, a los desvaríos, si su discernimiento se forma, si sus conocimientos son más seguros y numerosos?

Evidentemente, puede.

Con la ayuda de una constante atención, le es posible seguir el desarrollo intelectual del niño casi tan fácil y exactamente como su desarrollo físico.

El niño puede y debe instruirse en todos los lugares, como en todas las circunstancias: fuera como dentro, en el paseo, en el juego, en la mesa, en la clase: conversaciones, paseos, lecturas, viajes, todo puede y debe serle ocasión preciosa para acrecentar sus conocimientos.

Son, a menudo, excelentes ocasiones las enseñanzas y luces que al niño le son dadas por la casualidad de las circunstancias, que es lo que más llama su atención, dándoles también más claridad.

XVI. La sala de estudio

Es un lugar especialmente reservado para el estudio, puesto que es allí donde están los objetos que el niño ha de necesitar constantemente para estudiar: encerados, tinteros, papel, plumas, lápices, reglas, mapas, libros, etc.

Corrientemente, sobre todo en las grandes ciudades, la sala de estudio suele ser una habitación fría, triste, sin ninguna clase de decoración, emplazada en la planta baja de un edificio, rodeada de altas paredes y sin otra vista al exterior que un pequeño patio, donde se elevan algunos árboles raquíticos y achaparrados.

¡Y en esta sala es donde maestros y discípulos deben pasar largas horas cada día! Los niños están hacinados, apretujados, viéndose, cada uno, en la imposibilidad de moverse sin molestar a sus compañeros.

Estas condiciones son enojosas, complicando, singularmente, la tarea del profesor. En estas clases, abarrotadas de niños, sus cuerpos se debilitan, lo mismo que sus inteligencias.

Los miles de amigos y curiosos que han visitado La Ruche, han sido agradablemente sorprendidos al conocer la disposición de nuestras salas de estudio. Hay pintada en las paredes una bonita decoración representando al niño en el trabajo, en el estudio y en el juego». Estas pinturas, de colores frescos, de vivos rasgos, llenas de luz, de movimiento y de vida, dan una impresión de alegría que hace desaparecer de la sala de estudio todo carácter grave y fastidioso; dándole, al contrario, un aspecto dulce y risueño que predispone al niño a encontrarse allí agradablemente y hallar atractivo en lo que ha de ejecutar.

Nuestros visitantes han observado, igualmente, que nuestras salas de estudio están situadas en el primer piso, y que por las ventanas —muy a menudo abiertas— la mirada se extiende y pierde de vista de la finca, ocupando el centro de la casa. No creo equivocarme, al asegurar que el espectáculo de vastos horizontes amplifica la inteligencia y favorece la potencia imaginativa, reteniéndola en los límites de la realidad.

XVII. Pocos niños para un profesor

Es también condición indispensable de buen trabajo el poco número de niños para un solo profesor.

¿Es posible que un instructor se ocupe útilmente de cincuenta o sesenta alumnos? ¿Tiene solamente tiempo material para poder vigilar, de cerca, el trabajo de cada uno de ellos? ¿Puede interrogar a todos con tanta frecuencia como sería necesario? ¿Le es posi-

ble corregir, con cuidado, el trabajo de cada uno? ¿Se encuentra él mismo en estado de poder conocer y apreciar las aptitudes, los defectos, el carácter, los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos?

Todas estas son preguntas —y podría alargar la lista— a las cuales debe responderse negativamente.

Sin contar que, muy a menudo, cuando el profesor ha logrado, al cabo de un año de pacientes, minuciosas y reiteradas observaciones, familiarizarse con las cualidades y defectos de sus alumnos, estos se van a otro colegio y son confiados a otro profesor, el cual ha de volver a empezar de nuevo tan paciente labor.

¡Ah! ¡Cuán conveniente sería que un solo profesor se ocupara de un número reducido de niños, y que empezara y terminara la educación de ellos!

XVIII. Trabajo variado

Pocos niños son capaces de una atención prolongada. Es raro que un alumno, al cabo de una hora, no haya agotado el total de recogimiento, de silencio, de inmovilidad, de esfuerzo estudioso de que dispone. Pasado este tiempo, el niño deja de escuchar con atención y de trabajar con gusto. Es conveniente, entonces, si el alumno es de corta edad, concederle algunos momentos de recreo. Y si es mayorcito, ya más entrado en el estudio, variar sus ocupaciones, siguiendo al estudio definido otro muy diferente, por ejemplo: el dibujo, la ortografía, escritura al dictado, al cálculo, un ejercicio de imaginación, a otro de memoria.

He aquí, a título de indicación, el empleo del tiempo dedicado al estudio por los niños de La Ruche que cuentan por término medio, de once a trece años. Este empleo del tiempo no es una regla

inflexible, ni una cadena. Es, solamente, el guía indispensable en toda educación, por el cual se dirigen niño e instructor, para trabajar con utilidad y coordinar sus esfuerzos, dejando a los que libremente lo han querido el cuidado de fijar —durante el curso de los ejercicios escolares— el descanso y la variedad que forman el valor y el atractivo de la enseñanza.

Así, sala de estudio alegremente decorada, donde circulan en abundancia el aire y la luz, admirando desde sus ventanas graciosos paisajes y vastos horizontes, reuniendo bajo la dirección del educador un reducido número: diez, quince, veinte a lo sumo; estando cada alumno a sus anchas y disponiendo de sitio suficiente; conservando el mismo educador —tanto tiempo como le es posible— los mismos niños; estudios alternados con frecuentes recreos; ejercicios variados. Tales son las condiciones materiales de un trabajo fecundo.

El resto es cuestión de programa y método.

Por *programa* es necesario entender: el mayor número posible de conocimientos con que es conveniente enriquecer el cerebro del niño y el orden en que esos conocimientos deben ser introducidos y clasificarse en su imaginación.

Por *método* debe entenderse: procedimiento de enseñanza empleado para depositar, en la inteligencia del niño, los mismos conocimientos.

XIX. El programa de estudios

El programa de nuestras escuelas públicas es pesadísimo. Contiene —desde que el niño alcanza el segundo año de colegio— materias demasiado abundantes y variadas. Es preciso hacerse cargo de que un niño de diez años se inicia apenas en la vida intelectual;

que, justamente, empieza a comprender la verdadera significación de las palabras y de las cosas que aquellas asignan; a saber observar, verificar, comparar; que da sus primeros pasos sobre la ruta, más o menos larga, que habrá de recorrer. Es peligroso introducir en su pequeño cerebro una alimentación demasiado habitual y abundante. ¿Se da carne y vino a un niño de dos a tres años? Tened cuidado: digerirá mal o no digerirá.

El programa de nuestra enseñanza pública es demasiado frondoso. En esta enmarañada selva de reglas, de excepciones, de principios, de palabras, de signos, de imágenes, de nombres, de colores, de impresiones, que pueblan profusamente su cerebro, este pequeño ser se ve perdido. Y, de hecho, está tan poco acostumbrado a orientarse, que tan pronto como el guía —soltando su pequeña mano— le abandona a sí mismo, vaga a la ventura, tropieza, cae: finalmente, se extravía.

Conozco las ilusiones tercas y las exigencias absurdas de la mayoría de las familias. Todos los padres son más o menos dados a ver, en su hijo, un pequeño prodigio. Si el niño no es contrahecho, ni de fealdad repulsiva, ven en él un prototipo de fuerza y belleza; si es bastante espabilado, y, por casualidad coloca a tiempo, en buena ocasión, una reflexión que halague sus oídos, le tienen por un genio en ciernes.

XX. Los niños prodigio

Creen también que su niño, a la edad de diez años, sabe un gran número de cosas. Debe escribir —casi sin ninguna falta— un largo escrito al dictado erizado de palabras difíciles. Debe leer, sin vacilación e inteligentemente, los autores más delicados. Debe dibujar como un artista; el cálculo no debe tener secretos para él, etc.

¿Que exagero? Sea. Y añado: esto es para mejor llamar la atención sobre lo que de ridículo y peligroso tienen esas ilusiones y exigencias, y para demostrar que al establecer un programa ha de tenerse en cuenta la debilidad intelectual del niño, el estado aun embrionario de sus facultades mentales y la extremada delicadeza con que es prudente proceder si se trata de evitar el cansancio y la extenuación.

¿Los niños prodigio? De diez veces, citaremos nueve en que, prematuramente, se les ha exprimido todo el jugo, no siendo —por consiguiente— más que frutos secos, plantas pobres y frágiles que, en invernaderos o con ayuda de procedimientos artificiales, han hecho brotar con demasiada anticipación; tórnase endebles, deterióranse y mueren cuando han de afrontar el frío, luchar contra la violencia del viento o con los ardientes y abrasadores rayos de un sol de fuego. No esperemos que un niño de 10 años juegue con pesos de veinte kilos. No esperemos, tampoco, que saque utilidad de las dificultades de la gramática, de la aritmética o de las ciencias naturales.

XXI. El cerebro del niño es una pequeña habitación

Muy a menudo, se ha comparado el cerebro del niño con una habitación. Por lo menos, esto es lo que significa esta corriente expresión: «La instrucción tiene por objeto, y ha de tener por resultado, amueblar el cerebro del alumno con conocimientos útiles». Sí, el cerebro del niño es una habitación; pero una habitación muy pequeñita, donde no caben más que algunos muebles. Es una locura querer amontonar allí sillas, camas, armarios, cómodas, aparadores, etc. Falta sitio, y es ir contra la razón arrojar allí, confundidos unos sobre otros, numerosos y embarazosos muebles.

Es tan exiguo este local, que conviene no introducir en él más que el mobiliario indispensable e instalar cada objeto en su sitio, a fin de que el menor espacio, estando ocupado, permita circular libremente a quien lo habite.

En consecuencia, el educador tiene, por deber, no incluir en el programa de enseñanza más que las materias que tengan carácter de indiscutible utilidad.

¿Qué materias son estas? Son aquellas cuya posesión es indispensable a cualquiera que desee instruirse, porque ellas sirven de fundamento a las otras y que implica, necesariamente, la adquisición de conocimientos más profundos.

XXII. Conocimientos indispensables

La escritura, la lectura, las nociones elementales de gramática, de dibujo, de cálculo, de geografía, constituyen el conjunto de conocimientos indispensables, porque es sobre ellos donde han de injertarse los otros; gracias a estos conocimientos fundamentales, el niño estará en condición de adquirir otros nuevos. Sin la posesión de estas nociones esenciales le sería muy difícil, y aun imposible, abordar con éxito otros estudios; ya que estas materias son como los cimientos que han de servir de base para la total edificación, y representan diferentes llaves destinadas a abrir las puertas que, sin esto, permanecerían obstinadamente cerradas. En fin, la adquisición de estos primeros conocimientos familiariza progresivamente al niño con el mecanismo cerebral y le permitirá, llegada la hora, dedicarse con utilidad a trabajos más complicados.

XXIII. Instrucción lenta

Me apresuro a añadir que no se trata aquí de pasar sin detenerse. Este pequeño dominio debe el niño recorrerlo lentamente, en todos los sentidos, cientos y cientos de veces si es necesario, hasta que lo conozca detalladamente.

Es posible que el alumno esté impaciente por lanzarse fuera de ese encierro y dirigir sus pasos hacia tierras mucho más extensas; es probable que los padres estimarán que el niño pierde un tiempo precioso repasando las mismas materias, repitiendo los mismos ejercicios.

¡Pobres ignorantes! ¡Apenas se sostiene sobre sus débiles piernas y ya quieren que corra!

¡No! El tiempo que el niño consagrará para aprender a leer correctamente, procurando comprender el verdadero significado de las palabras, y en penetrarse de las mismas; en familiarizarse con la estructura de las frases, en trazar con claridad sobre la pizarra, el encerado o su cuaderno, las letras, las palabras y las líneas; en reproducir groseramente al principio, con propiedad después, la forma de los objetos que tiene delante o conoce; en hacer uso rápido y riguroso de las cantidades para sumar, restar, multiplicar o dividir, ese tiempo no será tiempo perdido. Y consagrando a esto tres años, de siete a diez años, por ejemplo, no sabría el niño sacar de este tiempo un partido mejor.

Y cuando, por prosecución, tenga que continuar estudios que no serán, en resumidas cuentas, más que la aplicación de nuevas materias o más extensas, de los conocimientos elementales o de las prácticas fundamentales, con las que pronto se familiarizará empleando un estudio metódico y prolongado, hará rápido pro-

gresos y presto alcanzará a los pequeños camaradas de su misma edad, los cuales, habiendo recorrido más deprisa las primeras etapas, habíanle dejado muy atrás.

Conozco niños a quienes se les da redacciones para hacer y no saben distinguir el sujeto del complemento, el verbo del adjetivo. Conozco quienes recitan imperturbablemente y sin la menor vacilación todos los distritos municipales, e ignoran lo que es un istmo, un cabo, un estrecho, un golfo. Conozco, en fin, quienes estudian las raíces cúbicas y no son capaces de hacer correctamente una división con tres cifras en el divisor.

Yo pretendo que, si esos niños quieren un día entregarse a estudios algo profundos y adquirir una instrucción sólida, se verán en la necesidad de volver a empezar desde el principio, volviendo sobre sus pasos, aprender de nuevo y hacer tabla rasa de todo lo que sabían o creían saber; pues, sus conocimientos, fueron siempre imprecisos y superficiales.

Insisto en la lentitud necesaria de los primeros estudios, en la obligación de conciencia, para el educador, de no enseñar más que las nociones elementales tanto tiempo como crea preciso, hasta que el alumno esté muy versado en todos los variados ejercicios de lectura, de escritura, de gramática, de dibujo de los objetos y de las cuatro reglas. Insisto, porque considero que, en pedagogía esto es cuestión capital.

Y aunque no se encuentre, tengo la certeza, un solo educador que no comparta esta manera de ver, sé, que la mayoría, ligados por las exigencias del programa oficial con el que han de conformarse más o menos rigurosamente, obligados por los directores de escuelas

y los inspectores primarios, estimulados estos por los inspectores de la Academia y las altas autoridades de la Administración, cediendo, en fin a los deseos o reclamaciones de las familias, no pueden darse cuenta suficiente de lo que he dicho.

XXIV. El cuerpo de educadores

Me guardaré muy bien de hacer aquí el proceso del cuerpo de educadores, y, sobre todo, de los profesores y profesoras encargadas de asegurar en Francia la enseñanza primaria. Sé cuán dura es la tarea de estos modestos funcionarios y admiro los nobles esfuerzos que realizan gran número de ellos. No dudo que les es imposible conseguir que sus lecciones sean comprendidas por la totalidad de sus discípulos, para poder acometer problemas más difíciles. En una clase, formada por cincuenta o sesenta niños, hay inteligentes y obtusos, estudiosos y perezosos, atentos y distraídos, y solo cabe pedir si sería equitativo y justo sacrificar los mejores o peores.

No dudo tampoco que el profesor, a menudo presionado por las familias, ha de procurar no retardar el programa, temeroso de ser mal reputado, lo cual le relegaría a puestos inferiores, dejándole sin porvenir.

No dudo, en fin, que los padres tengan prisa en que sus niños obtengan el certificado de estudios primarios, para sacarles del colegio y ponerlos de aprendices en los talleres, al objeto de que aporten, lo más pronto posible, algún dinero a casa.

Es verdad que sería, por parte de los maestros, una acción valerosa y fecunda, si acuerdan, protestan y rehúsan distribuir, entre los niños que les son confiados, una instrucción rutinaria y superficial.

Confío esperar que los sindicatos de profesores y profesoras tendrán, antes de mucho tiempo, el valor de tomar una determinación

en este sentido e imponerla a los altos dignatarios de Instrucción Pública y también a las familias.

El día en que esta esperanza se realice se habrá dado un gran paso hacia una enseñanza substancial, profunda y racional.

XXV. Es necesario enseñar a aprender

No sé quién ha dicho: «En la escuela primaria, el niño no aprende gran cosa. Lo importante es enseñarle a aprender». Estas palabras encierran una profunda verdad.

No es en algunos años y a razón de algunas horas por día y de doscientos cincuenta días por año, que el niño es capaz de aprender mucho y bien.

Razón de más para no enseñarle más que las nociones de las cuales tendrá necesidad en la vida, y para eliminar inhumanamente, sin piedad, los conocimientos que no le servirán para adquirir otros o de los que no tendrá necesidad de hacer uso durante el curso de su existencia.

Estos conocimientos, de los que no se valdrá cuando sea adulto, pronto los olvidará, pues no han de servirle para nada. Entonces, ¿por qué introducirlos en su cerebro, si han de salir tan pronto? ¿No es insensato poblar con ellos su memoria, en detrimento de los que le serían de indiscutible utilidad?

XXVI. *Non multa, sed multum*

He aquí dos hombres. Uno de ellos no dispone más que de cien volúmenes; pero, tanto los ha leído y releído, que se ha impregnado de ellos, poseyéndolos a fondo. Con paciencia, lentamente, ha sabido agrupar, metódica y ordenadamente, las obras que más a menudo tiene necesidad de consultar. Y, en esta pequeña biblio-

teca, cada libro ocupa tan bien el lugar señalado, nuestro hombre ha sabido tan hábilmente catalogar, seriar los cien volúmenes de que dispone, que sabe, cada vez que necesita un documento, qué obra se lo suministrará, dónde se halla y en qué página encontrará lo que ha de serle de suma utilidad.

El otro posee mil libros; pero los conoce insuficientemente; los ha leído, pero deprisa, sin detenerse el tiempo necesario para poderse penetrar de ellos. Cierto número de estos volúmenes no le interesan más que mediocremente, y aun ni eso. Estos libracos no están catalogados ni clasificados con orden; están mezclados, en completo desorden. Muy orgulloso de su biblioteca, nuestro hombre no olvida mostrársela a cualquiera que vaya a visitarle, hinchándose su vanidad con la esperanza de la alta idea que debe tenerse de su erudición, porque, en la conservación, ha nombrado algunos autores ilustres o el título de algunas obras reputadas. Pero, cuando tiene necesidad de un documento preciso, que le es necesario buscar en esos autores y en esas obras, ha de revolver la biblioteca, consultar cien índices de distintas materias, pasar sin método ni discernimiento, de una obra de verso a una de prosa, del romance al teatro, de la historia natural a la química, dándose por dichoso si, después de algunas horas de investigación, sudoroso, jadeante, acaba por poner la mano sobre el documento tan buscado. He aquí también, dos niños de la misma edad.

El uno no posee más que algunas nociones, pero las posee bien, con perfección. Es capaz de razonar, de discutir y de sacar provecho de ellas con discernimiento y precisión. Su memoria no ha registrado más que algunos conocimientos; pero estos conocimientos son los que frecuentemente ha de necesitar recorrer, y están catalogados,

seriados, agrupados con tanto orden, que no se establece en su espíritu ninguna confusión.

El otro ha aprendido muchas más cosas, pero no posee de cada uno más que ligera y superficial idea; no puede hablar, razonar y discutir más que a tontas y a locas y de través; ha clasificado mal en su memoria el vago recuerdo de las nociones indispensables y de los conocimientos casi inútiles; de suerte que, a cada instante, está expuesto a caer en la más grosera ridiculez.

Este segundo niño es el resultado de una enseñanza precipitada, superficial y demasiado frondosa; el primero es el fruto de una instrucción más lenta, más limitada, mucho más profunda y más substancial.

El sabio dice: «Non multa, sed multum». El sabio tiene razón. Más vale conocer pocas cosas, pero conocerlas muy bien. Más vale la calidad que la cantidad. Más vale la profundidad que la extensión.

XXVII. Idealidad y realidad

Sin duda es de desear que la enseñanza se extienda a materias numerosísimas y el ideal sería que pudiese abarcar todo el dominio del saber, a fin de que, de una que han parte, todo niño fuese iniciado al conjunto de riquezas intelectuales acumulado, en el transcurso de los siglos, todos los hombres de ciencia, y que constituyen, en la actualidad, el fabuloso tesoro del cual es equitativo que todos sean llamados a beneficiar; a fin de que, de otra parte, cada uno, teniendo la suerte, la ocasión de conocer y apreciar sus aptitudes, tuviese el tiempo y la ventaja de especializarse en provecho de él mismo y de sus semejantes.

Pero la realidad está ¡ay! poco acorde con este ideal. Desde la edad de 12 a 13 años, de diez, ocho niños dejan la escuela: el apren-

dizaje, la labor cotidiana, los rigores de la lucha por la vida, les mantendrá siempre muy distanciados.

Durante los pocos años que ellos hayan pasado en la escuela primaria no habrán podido aprender gran cosa. Lo importante —repito— es que hayan comprendido bien y estén en condiciones de retener provechosamente esa *no gran cosa*.

Este resultado exige que no se les enseñe más que lo indispensable que sepan, que los programas no comprendan más que los conocimientos prácticos de que han de hacer uso durante su vida, y la urgente necesidad de expurgar, de esos programas, todas las materias que no tengan un carácter incontestable de utilidad.

Lo importante es que el niño, en la escuela, aprenda a aprender. Este resultado depende menos del discípulo que del maestro, porque eso es cuestión de método.

XXVIII. La importancia del método

Hay quienes —lo son, a buen seguro, la mayoría, si se exceptúa a los miembros del cuerpo educador— se hacen el siguiente razonamiento: «Con tal de que el niño aprenda, con tal que sepa, ¡qué importa el procedimiento que ha empleado para aprender, para saber! El resultado es el mismo».

Es un error considerable y es equivocarse groseramente, creer que el resultado es el mismo.

Los procedimientos pedagógicos varían a lo infinito y puede decirse que, en detalle, cada educador tiene los suyos. Sin embargo, estos procedimientos no solo son múltiples, sino antagónicos, y en la práctica ejecutan, vistos en conjunto, dos métodos opuestos y concluyen por dar dos resultados contradictorios.

XXIX. Los dos métodos

Uno de estos dos métodos es exclusivamente deductivo; consiste en formular una regla, un principio, una proposición. El maestro da lectura; el libro, colocado entre las manos del niño, la expresa. Estas reglas son, casi siempre, redactadas en términos breves, poco corrientes y abstractos. Es raro que el niño comprenda el sentido preciso de estos términos, y, con mucha más razón que comprenda la exacta significación de la frase. Aunque dicha fórmula fuese en latín o griego, no lo comprendería mejor.

Después la regla leída, el principio enunciado, el maestro, por deducción, da ejemplos y multiplica las aplicaciones.

Que la regla sea exacta o errónea, que el niño haya o no comprendido la proposición, poco importa.

La regla está impresa en el libro que se le ha entregado; el maestro que se lo ha dado afirma la exactitud del principio.

Esto basta al niño, esto debe bastarle. Tiene la sensación que su libro y su maestro no pueden ni quieren inducirle al error. Para él la palabra del maestro, «Magister dixit», reemplaza ventajosamente la mejor de las demostraciones, la prueba más perentoria.

El otro método procede de modo diametralmente opuesto. Coloca al niño en presencia de las realidades y le incita a hacer uso, para observar los hechos, de todos los medios de que dispone; le anima a observar y multiplicar las observaciones; le acostumbra a constatar, a comprobar, a justificar, a comparar, a notar las semejanzas y las oposiciones; le impresiona con la ayuda de todos sus sentidos; después, le invita a agrupar, a seriar, por similitud o por contraste, las observaciones hechas; le encamina, gradualmente,

hacia las clasificaciones, resultando innumerables notaciones; en fin, el círculo de las constataciones, siempre alargándose, le conduce insensiblemente al descubrimiento de la regla, del principio. Este método es exclusivamente inductivo.

En el primer método (deductivo), el libro y el maestro desempeñan el papel principal: el alumno no tiene más que el empleo secundario. En el segundo, los papeles están trocados: el alumno es quien desempeña el papel más importante; pues, en vez de ser el profesor quien presenta, explica y enseña al niño una regla formulada de antemano, es el niño quien busca, hace esfuerzos, observa, nota, clasifica, generaliza bajo la simple dirección del profesor, cuyo papel solo se reduce a guiar y preservar al niño de los errores que no dejarían de suscitarle su impaciencia, su febrilidad, su inexperiencia.

XXX. El método dogmático

El primer método es, en el fondo, un método dogmático, religioso; implica, de parte del discípulo, un acto de fe para con el libro y el educador, pues el discípulo, en especie, no admite la regla porque la ha comprobado y registrado en su fundamento, no considera la regla exacta porque ha tenido cuidado de justificar su exactitud. Él cree, la considera como la expresión de una certidumbre, porque le ha sido enseñada por su libro y su maestro, porque tiene confianza en uno y otro, porque tiene la convicción de que este y aquel no pueden equivocarse ni equivocarle, porque, en una palabra, él cree, tiene fe en lo que está escrito y en lo que se le enseña.

XXXI. El método positivo

El segundo método, al contrario, desecha todo credo; no tiene en cuenta más que las cosas concretas, vivientes, vistas; nece-

sita la observación; hace apelación al espíritu crítico; se basa en la experimentación; tolera la comprobación; exige el ejercicio razonado y constante del libre examen.

Yendo del compuesto a lo simple, de lo general a lo particular, de número a la unidad, de la armonía al sonido, de la regla al hecho, del principio a la aplicación, el primer método va del *a priori* al *a posteriori*, de lo inobservado a lo observado, de lo desconocido a lo conocido, y, consecuentemente, presupone, desde el punto de partida, un acto de fe, un gesto religioso.

Yendo de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de la unidad al número, del sonido a la armonía, del hecho a la regla, de la aplicación al principio, el segundo método va, por el contrario, de lo observado a lo inobservado, de lo conocido a lo desconocido, y no implica ningún acto de fe, ningún gesto religioso. Que lo quiera o no, que lo sepa o lo ignore, el preceptor que practica el primer método procede de la misma manera que un creyente.

¿Se osará sostener, ahora, que cualquiera que sea el método que se use, con tal que el niño aprenda, sepa, sea puesto en posesión de la regla, el resultado es el mismo? ¿No está bien evidenciado que el primer método, que puede calificarse, *ad libitum*, de metafísico, irracional, dogmático o religioso, favorece la pereza del espíritu, predispone a la credulidad y llama a la memoria más que a la razón?

¿No está también completamente evidenciado que el segundo método, que puede calificarse, *ad libitum*, de positivo, racional, experimental, o científico, estimula la curiosidad, favorece la actividad cerebral, aleja la credulidad y sitúa, cada una en su lugar, estas dos facultades: la razón y la memoria?

¿Quién osaría dudar, entre estos dos métodos, que el segundo, por el solo hecho de que desarrolla, mucho más que el otro, la personalidad del niño, es, incontestablemente, superior al primero?

¿No son el objeto y resultado de la enseñanza, despertar en el niño curiosidades que dormitan; desarrollar las facultades intelectuales que en el mismo se encuentran en estado potencial; accionar todas sus energías cerebrales; disciplinar su imaginación; fortificar su juicio; acrecentar su memoria; hacer más rápida y extensa su facultad de comprensión, a fin de que se desarrolle más y más, con ayuda de una gimnástica metódica y racional, su personalidad?

¿Sería la única cosa esencial que fuesen depositados en su cerebro los conocimientos más útiles, y el método empleado para lograrlo sin importancia, o, en caso de importancia, completamente secundario?

¡Perdón! Yo me atrevo a anticipar que, todo lo contrario, aquí lo que más importa es el método.

XXXII. Al salir de la escuela

Cuando, para coronar sus estudios primarios, el niño recibe su certificado, ¡el gran negocio si, dejando la escuela, se malquista con sus libros; si considera su salida de clase como un rescate; si faltándole el maestro es incapaz de adelantar completamente solo y aumentar sus casi estériles conocimientos!

Esto es, por tanto, lo que sucederá al niño que no haya conocido más que el primero de dichos métodos. Lo que se habrá cultivado en él, casi exclusivamente, será la memoria, haciéndole aprender, durante unas cuantas semanas antes del examen lo que es necesario que sepa.

Seguid a este niño al salir de la escuela primaria; interrogadle algunos años después. Estoy casi seguro que no sabrá nada: todo lo habrá olvidado.

Otro completamente diferente será aquel que haya saboreado las ventajas del método racional. Sus curiosidades, siempre en acecho, le alentarán a continuar instruyéndose; el placer que le habrán procurado sus investigaciones y descubrimientos le aconsejará continuar sus estudios.

Poseerá, como el anterior, un humildísimo tesoro de conocimientos, y de este modesto depósito es de donde deberá surgir su vida reflexiva; pero, mientras que el uno, ignorando el método que ha de emplear para conservar y aumentar esta pequeña fortuna intelectual, no habiendo tenido más que el trabajo de recogerla, al salir, y desconociendo todo su valor, no pensará más que en dilapidarla, el otro, poseyendo un método de trabajo seguro y atrayente, sabiendo guiarse a través de las investigaciones por hacer, calculando, con verdadera arrogancia, la suma de esfuerzos que ha debido consagrar para adquirir lo poco que sabe, experimentará el acerbo deseo de guardar este poco, y aun acrecentarlo.

Y si volvemos a verle algunos años después de su salida del colegio, seremos agradablemente sorprendidos al comprobar el camino que, valiente y alegremente, habrá recorrido.[3]

3. Yo no pretendo que ocurra siempre esto. Quiero simplemente decir que, de dos niños de igual inteligencia y de igual ardor por el estudio, hay uno que olvida más rápidamente que el otro, siendo este el que ha hecho uso del método deductivo, y si hay uno que estará más dispuesto que el otro a continuar instruyéndose, y en mejor disposición de hacerlo, este será el que ha aplicado el método inductivo.

XXXIII. La razón y la memoria

Acabo de hablar de la razón y de la memoria. Estas dos facultades son preciosas, verdaderamente necesarias, y no sé a cuál de las dos conviene atribuir el primer lugar en el dominio de la enseñanza. Lo cierto es que cada una de ellas es indispensable y conveniente dejarlas en la función que le es propia.

La razón tiene por misión comprender, comparar, juzgar; la memoria tiene por mandato retener.

Se puede, pues, decir, que esta es consecutiva de aquella y que la función de retener, sucediendo a la función de comprender, para que no sea perdido el beneficio de la comprensión, de la inteligencia, es conveniente no confiar al pensamiento más que lo que ha sido registrado o anotado por el entendimiento.

Cuando la razón ha comprendido, es siempre útil que la memoria recoja, mientras que es inútil o peligroso que la memoria anote antes que el intelecto haya comprendido; inútil, en el caso donde la razón no se tome el trabajo de comprender o, esforzándose no lo consiga: peligroso, en el caso contrario, porque ese procedimiento trastorna el valor natural, dentro del cual deben sucederse lógicamente las distintas funciones del cerebro.

Esta es una consecuencia siempre de temer en el empleo del método dogmático. De dos cosas, una: o bien, habiendo aprendido de memoria, palabra por palabra, ante toda demostración es de temer que el niño quede imposibilitado para toda explicación ulterior y no consiga comprender; o bien, después de explicación, el niño llegue a comprender lo que ha aprendido literalmente; pero es menos importuno que haya sido trastornado el orden de las funciones cerebrales

y que la inteligencia reciba de la memoria lo que la memoria hubiera debido recoger de la inteligencia.

En el primer caso, si el niño recita sin comprender, es el *loritismo*, y la enseñanza consiste en hacer decir, a las cacatúas sin pluma que frecuentan la escuela, un cierto número de clásicos «Lorito, ¿quieres chocolate?».

En el segundo caso, la memoria, ocupando el lugar de la razón, y desarrollándose en detrimento de esta, produce en el seno de las facultades intelectuales una confusión y un desorden extremadamente perjudiciales al equilibrio armonioso de esas funciones y al desarrollo normal de la parte pensante y reflexiva del cerebro.

XXXIV. El «loritismo»

He notado que el niño cuya memoria ha sido más ejercitada que la razón responde sin vacilar a toda pregunta por él conocida, a condición de que dicha pregunta le sea hecha en los mismos términos que le son familiares, desconcertándose si la misma pregunta se formula en otros términos.

Esta observación, que todo el mundo puede hacer, demuestra que, en este niño, la memoria, en vez de permanecer en las atribuciones que le son propias, ocupa en el cerebro un lugar excesivo, usurpando y absorbiendo las demás facultades.

¿Se le hace una pregunta en la forma que él está acostumbrado? Un movimiento automático se verifica, y, como movida por un resorte, la memoria opera mecánicamente. La pregunta llama a la respuesta sin reflexión, maquinalmente, por la fuerza de la costumbre, como el principio de un refrán popular llama la continuación.

Pero, si la misma pregunta se le hace en distintas expresiones, el mismo alumno fija los ojos en el techo, se ruboriza, busca en vano y permanece silencioso.

No hay duda de que, si esta pregunta fuese conocida de su razón lo mismo que de su memoria, el niño respondería, cualquiera que fuese la forma en que la pregunta le fuese hecha, con tal de que fuese manifestada con claridad, netamente.

De todas estas consideraciones, yo infiero que se debe, en su lugar, situar un buen método, y dejar en las atribuciones que le son propias cada una de las facultades: inteligencia, memoria, imaginación, discernimiento, que, en conjunto, constituyen la energía cerebral.

XXXV. La enseñanza de la historia

Veo que la enseñanza de la Historia figura en el programa de todos los niños. He visto y conozco niños de ocho a nueve años, y niñas de la misma edad, a quienes se ha hecho aprender la Historia como a los adultos.

Es una locura.

El niño de ocho a diez años no comprende nada, no puede comprender palabra de esta sucesión de hechos, de datos, de nombres, que le es imposible coordinar.

Cuando pienso que, en numerosas escuelas, se hace aprender la Historia de memoria y que el alumno recita una página del reinado de Carlomagno como si recitara una fábula de La Fontaine, quedo estupefacto, confuso.

Dinastías con ramificaciones de familias primogénitas y segundonas; muerte de tal monarca y advenimiento de tal otro; declara-

ciones de guerra y tratados de paz; dato exacto de tales victorias y de tales derrotas; en esta nomenclatura seca, árida, bárbara, de nombres y datos, que nada dicen al niño, que no se dirigen a su razón ni a su corazón, no encuentra ninguna noción útil. Se aprende palabra por palabra, y sabe, imperturbablemente, las páginas más salientes del reinado de Felipe el Hermoso, de Enrique IV o de Luis XIV. No tardará en olvidarlas, no sabiendo qué hacer del contenido de esas páginas; y si las guarda impresas en su memoria, ¿qué ventajas le reportarán?

La Historia, ese drama maravilloso que abarca todo el pasado y en el cual se mueven todas las generaciones pasadas, esa epopeya admirable de la humanidad que va, lentamente, dolorosamente, de las oscuridades ancestrales a la luz; de la ignorancia, al saber, del salvajismo, a la civilización; de la miseria a la abundancia, la Historia podría, debería cautivar, en su más alto punto, el corazón, la imaginación y la razón del niño.

Pero se le enseña esta de manera tan absurda como despreciable, que el pobre pequeño ve llegar con fastidio o terror la hora de la lección de Historia. Otra cosa sería si se atendiese a:

1°. Que el alumno estuviese en edad y estado de comprender la reseña rigurosa de todos los hechos que se determinan durante el curso de los siglos, tanto la causa como los efectos, y casi siempre unos y otros.

2°. Que el niño estuviese familiarizado con la historia de la civilización.

XXXVI. La historia de la civilización

Se puede iniciar esta temprano, sin libro, y de manera muy atrayente, bajo forma de narración, que le cautivará mientras se refiere.

Y, de hecho, ¿puede producir la imaginación una historieta que, sin alejarle de la realidad, guíe al niño, paso a paso, de maravilla en maravilla, de asombro en asombro, de la miserable choza donde se refugiaba nuestro antepasado a la morada suntuosa que habita nuestro contemporáneo; de la grosera piel que para cubrirse, se veía obligado nuestro antecesor, con peligro de su vida, a arrancar a las fieras, a los vestidos suntuosos que el niño puede contemplar en los escaparates de nuestros grandes almacenes; de la antorcha resinosa que, poco a poco, luchaba penosamente contra las tinieblas, a la deslumbrante claridad de la luz eléctrica; de la locomoción lenta y dificultosa de los siglos pasados, a la locomotora o al automóvil; de la cáscara de nuez a la que hacía bailar, detenía o engullía la ola furiosa, a las ciudades flotantes que surcan el océano; del lenguaje primitivo que se limitaba a algunos sonidos, a la magnífica riqueza de nuestra lengua; del sílex usado en otros tiempos, al prodigioso y formidable utensilio mecánico de nuestras fábricas, etc.?

Esa labor constante, ese esfuerzo obstinado, ese trabajo secular, de generación en generación, sin solución de continuidad, encaminando al hombre hacia la conquista integral del planeta, siempre en mejores condiciones de vida, he ahí lo que se puede, lo que se debe enseñar al niño desde que es capaz de interesarse por cualquier relación.

Haciendo esta enseñanza con palabras sencillas, con estilo ameno e interesante, introduciendo en cada ocasión un ejemplo elegido, remarcando tanto como sea posible los puntos de comparación, el niño no se fatigará jamás.

XXXVII. La historia propiamente dicha

Así se le familiarizará con los acontecimientos más notables, que son los verdaderamente decisivos de la Historia Universal; y cuando conozca, en sus líneas esenciales, este cuadro, que a cada etapa recorrida se agranda, entonces será tiempo de enseñarle la Historia propiamente dicha.

Entonces, esta no tendrá otro objeto que colocar en ese cuadro, en el lugar que cada uno debe ocupar, en su tiempo y espacio, los mil hechos más o menos importantes, que constituirán, de este modo, una enseñanza ordenada, metódica, interesante, clara y útil.

Entonces, siendo la historia de la civilización la escena gigantesca donde se desarrollan todas las fases del progreso, la Historia propiamente dicha, no será sino el trazado, más minucioso y más detallado, de esas fases y el desfile inacabable de los principales personajes de esta obra evolucionando sobre esa escena.

El papel del profesor será presentarlos tal como son, en el seno del ambiente, con los intereses que les inquietan, con las crueldades, las esperanzas, los odios, las cóleras, los amores, todas las pasiones que les mueven, con los pensamientos vastos o mezquinos que les unen, con su fisonomía, sus costumbres, sus acciones, sus gestos, sus palabras.

Entonces, los actores sucediendo a los actores, las peripecias emocionantes del drama humano, dejarán de ser enigmáticas u oscuras, pues serán explicadas y esclarecidas por los acontecimientos mismos, resultando, con toda la fijeza y extensión de su capacidad, la mezquindad y exigüidad de los intérpretes.

El eje de la Historia se encontrará fuera de su lugar: en vez de aparecer los reyes, los conquistadores, los capitalistas invencibles, los

señores ilustres, los oradores poderosos y los cortesanos célebres dirigiendo los seres y las cosas de su tiempo, serán relegados a segundo plano, tras los vastos movimientos, las convulsiones formidables, las luchas colosales y las gigantescas refriegas, en las que ellos fueron y no podrán ser más que los actores principales.

Es así como todos los hombres que la fama ha consagrado y de los que ha poblado la galería histórica, cada uno, héroe o bandido, bienhechor o bribón, será puesto en su lugar, en su fila.

Sin duda se perderá el culto de los asesinos coronados. Sin duda la veneración tonta y excesiva de que la mayor parte de los manuales de Historia rodean a los ambiciosos sedientos de conquistas, y a los tiranos alterados de dominación y sangre, se encontrará considerablemente aminorada; pero la verdad histórica se hallará en su lugar y la conciencia del niño ganará en mansedumbre razonada lo que la misma ganará en ferocidad inconsciente.

XXXVIII. Dios y la historia de religiones

Muy a menudo se me ha preguntado qué lugar ocupan en la enseñanza de La Ruche las cosas de la Religión. Y muchos de mis interlocutores me han parecido persuadidos de que nuestros niños debían ser educados en el odio a Dios, en el desprecio a las prácticas religiosas y a las personas que a ellas se dedican.

Esos que tal creen están en un error. Entre nosotros nunca hablamos de Dios a nuestros niños. Siendo Dios a nuestros ojos —hablo de mis colaboradores y de mí— una hipótesis parida, desde épocas muy remotas, por la ignorancia y por el temor, más tarde hábilmente del todo mantenida, después pérfidamente explotada por los amos y señores para conservar bajo el yugo y la miseria a las multitudes serviles y expoliadas, estimamos que no hemos de entretener a

nuestros niños con tal hipótesis, teniendo ya bastante que hacer familiarizándoles con las verdades. Para consagrar el tiempo al estudio de la ficción sería preciso que el de la realidad nos dejase ocios.

El examen de la idea de Dios ha puesto en oposición a los filósofos más eminentes; en las cimas del saber ha suscitado las controversias más ardientes y profundas; necesita de conocimientos múltiples y de ideas generales; luego, sería insensato proponérsela a los niños.

XXXIX. El hombre no es un «animal religioso»

Pascal —si no me equivoco— ha pretendido que el hombre es un *animal religioso*, y gran número de pensadores han visto en este hecho, que el hombre cree y ruega, mientras que el animal no cree ni ruega, un rasgo distintivo entre este y aquel.

Yo no creo en el aserto del filósofo de Port Royal. El hombre no es un animal religioso; se hace religioso por la influencia de las enseñanzas que recibe, por las conversaciones que escucha, por los libros que lee, por el espectáculo que le ofrecen los representantes de Dios, por las reflexiones que le sugieren la vista de las iglesias, de los templos, de las sinagogas y de las mezquitas.

Sí como afirma el ilustre autor de *Pensamientos*, el hombre experimenta la necesidad de creer, lo mismo que siente la necesidad de beber, de comer, de dormir, de respirar, ningún ejemplar de la especie humana se escaparía de esta necesidad.

Ahora bien, ignorando las cosas de la fe, no oyendo nunca hablar de Dios, no teniendo ante los ojos el espectáculo de ninguna práctica religiosa, los niños de La Ruche no piensan jamás en hacerse ni en hacernos preguntas referentes a la religión.

Y consideramos que es nuestro deber no despertar en ellos una curiosidad para la que no están preparados y no es posible satisfacer de forma racional.

XL. Las religiones en la historia

Pero, si Dios no es más que una ficción, el movimiento religioso ocupa en la Historia un lugar considerable, y sería injusto y peligroso eliminar sistemáticamente del estudio de la Historia todo lo que trata de religión.

¡Y bien! La historia de las manifestaciones del pensamiento y de la acción religiosa, a través de los siglos, forma parte de la historia universal, y nosotros estimamos que es solamente enseñando esta como se hace interesante enseñar aquella.

XLI. Instrucción cívica

Desde que La Ruche existe, he recibido más de cuatro mil demandas de ingreso. Una buena tercera parte de esas demandas se expresan así:

> Si yo deseo tan vivamente confiaros la educación de mi niño, es porque conozco vuestras ideas. Son las mías, y sería muy dichoso que también fuesen las de mi hijo. Con usted, estoy seguro de que no se le impondrá esa execrable instrucción cívica y moral que le enseña la admiración irracional de los principios en vigor: propiedad, patria, familia, que le inspiran el respeto irreflexivo de las instituciones de donde dimanan: Parlamento, Ejército, Magistratura, Policía, etc., y que haría de él, más tarde, un ciego servidor de la ley, un menospreciador estúpido de la Revolución.

Hago constar, con placer, que los padres que así se expresan, me hacen gran honor al pensar que no educaré a sus hijos en sentimientos contrarios a los míos. Me creen incapaz de enseñar lo contrario de lo que pienso.

Es verdad, tienen razón.

Pero se equivocan, si creen que en La Ruche los cursos de instrucción cívica y moral son reemplazados por cursos de sabotaje, de acción directa, de anarquismo o de Revolución Social. Razonemos:

Nosotros dirigimos a los educadores y a los padres el reproche de querer imponer a sus niños los sentimientos y las convicciones que les animan. Nosotros decimos que esta presión abusiva del maestro sobre el discípulo, del padre sobre el hijo, constituye un acto condenable de violencia.

Nosotros afirmamos que el instructor no tiene el derecho de aprovecharse de la ignorancia del escolar, de su debilidad física e intelectual, del estado de sujeción en que se encuentra por causa del maestro, para hacer penetrar en el corazón y en el espíritu del discípulo, de los cuales está encargado, su manera de ver y sentir. Nosotros negamos al padre el derecho de abusar del cariño y confianza que su niño le consagra, para introducir en él sus creencias y convicciones.

Y por una absurdidad, que por ser muy frecuente no es menos absurda, ¿me manifestaría yo culpable de la falta que reprocho a otros, y me expondría a la censura que les dirijo?

XLII. El niño debe ser él mismo

He aquí algunas líneas, publicadas hace dos años, en el prólogo que dediqué a nuestra colección «Para los pequeños»:

«No me reconozco el derecho de dedicar de antemano al niño a mis convicciones, por las cuales no he optado sino en la plenitud de mi independencia y de mi razón».

El *pequeño* no debe ser el pálido reflejo del *mayor*; el papel del padre no es el de sobrevivir, perpetuarse en su descendencia; el

educador no debe aspirar a prolongarse en la educación, a substituir su juicio por el juicio de este.

No es así como yo concibo nuestro papel de *hermanos mayores*.

La misión del *mayor*, la más alta, la más noble, la más fecunda, pero también la más delicada consiste en proyectar en el cerebro oscuro del *pequeño* las claridades que guían, en hacer penetrar en su frágil voluntad las costumbres que vivifican, en hacer descender a su corazón los sentimientos que le dirijan hacia lo que es justo y bueno.

El educador debe ser un ejemplo, un guía y un sostén: nada menos ni nada más, si se quiere que el niño permanezca siendo él mismo, que sus facultades se desarrollen y que, por consecuencia, hágase un ser fuerte, digno y libre.

Yo concibo que el educador y el padre tengan alegría en reflejarse y mirarse en el niño que ellos educan; este deseo de educar al niño a imagen y semejanza del educador es humano; pero no es menos condenable, y debe ser reprobado.

¿Qué progresos hubiéramos hecho si los niños no hubiesen sido siempre más que la fotografía de los maestros?

Cada uno de nosotros estima que sus sentimientos son los más nobles, sus convicciones las más sanas, sus maneras de ver las más justificadas. Y es sin duda, por esto, que cada uno de nosotros se cree autorizado a usar de todos los medios de que puede disponer para hacer que el niño los adopte y comparta.

Es una grave falta.

Y, por otra parte, estamos aún más habituados a reflexionar que el niño no pertenece ni a su padre, ni a su maestro, ni a la Iglesia, ni al Estado; pero que se pertenece a sí mismo.

XLIII. La iniciación social

Y, por tanto, confieso que he conseguido llamar la atención de nuestros niños sobre las irregularidades económicas de nuestro tiempo, sobre la acción sindical, sobre el movimiento cooperativo, sobre las abominaciones de la guerra.

Pero no lo he hecho directamente; siempre he recurrido a medios completamente desviados y entretenidos, como son: el cálculo, el dictado, la redacción, la recitación, etc.

Además de que las clases de sindicalismo, cooperación, socialismo, sabotaje, acción directa, antimilitarismo o anarquía fastidiarían al niño tanto como las clases de instrucción cívica.

Es cierto que nos exponemos así a ver al niño intervenir a cada instante, y fuera de lugar, en la conversación, abusando y estorbando, procurando hacerla suya. El niño no posee aún el sentido de la delicadeza (¡cuán pocas personas mayores lo poseen!). Pero ¡paciencia! Ya vendrá. Poco a poco el niño se acostumbra a escuchar; comprenderá que si él tiene derecho a hablar, los otros también poseen el mismo derecho, y que si es conveniente manifestar su pensamiento, está bien conocer el pensamiento de los demás.

Y, además, en resumidas cuentas, yo prefiero, y mucho, el niño que habla demasiado a aquel que no dice nada, en el cual no se sabe lo que pasa y del que es imposible decir con certeza si ha o no comprendido.

XLIV. Un problema

Unos trabajadores han formado una sociedad cooperativa de productos alimenticios. Son, en conjunto, 654 socios. El total de la venta efectuada cada día se eleva a 817,50 francos. La sociedad realiza un beneficio neto del 7 % en los productos vendidos.

Decir cuál será el beneficio realizado durante un año:

1.° Por cada socio, suponiendo que a cada uno corresponde la misma suma. 2.° Por la Sociedad.

No hay que dudar que el niño frente a este problema preguntará qué es una cooperativa, su utilidad, su objeto, su funcionamiento, sus resultados, etc.

El educador debe responder sinceramente a estas preguntas, provocar, durante el curso de esas respuestas, otras preguntas, y añadir consideraciones de profunda moralidad que crea más convenientes.

El profesor, dadas estas explicaciones, podrá, dos o tres días después, decir al alumno que haga una redacción sobre el sindicato, la cooperativa, las desigualdades sociales, tanto para llamar de nuevo la atención sobre esas preguntas, como para ver si el niño ha comprendido bien.

XLV. El sistema de clasificación

Yo soy adversario determinado del sistema de clasificación en uso en casi todos los establecimientos donde se enseña.

La clasificación pasa, en la opinión general, por ser un excelente estimulante en la mayoría de las familias, imaginándose que determina entre los escolares una estimulación necesaria.

No es tal mi opinión. La experiencia demuestra que no solo la clasificación no produce ningún resultado verdaderamente útil, sino que, al contrario, sus efectos son deplorables.

XLVI. Los primeros

Los primeros son siempre los mismos: los de más facultades, los más estudiosos, que se hacen insoportables, a la larga, por tanta

presunción. ¡Es necesario ver con qué miradas desdeñosas desprecian en seguida estos muchachos y muchachas antipáticos, que ocupan siempre los primeros sitios, a los pobres pequeños camaradas que se arrastran lamentablemente en los últimos puestos!

Muy esmeraditos, animosos, endiosados, esos niños, el orgullo de su familia y la gloria del establecimiento, acaban por creer que son de una esencia superior, que una sangre más generosa y más pura corre por sus venas y que les pertenecen los elogios, las adulaciones y las recompensas.

Ellos se acostumbran, poco a poco, a considerar que, en la escuela, debe haber dos categorías de niños: los que han nacido para ir siempre a la cabeza y los que han nacido para arrastrarse siempre en la cola; los que son destinados, por sus aptitudes y por sus méritos, a estar siempre delante, los primeros, y los que, por su inteligencia o su pereza, están condenados a vivir siempre atrás, los últimos; esos para quienes son, naturalmente, las admiraciones y las recompensas, y esos sobre quienes, naturalmente, recaen todas las reprimendas y castigos.

Y como ellos son los dichosos beneficiados de tal estado de cosas, están, irresistiblemente, propensos a encontrar justo y ventajoso, y en todo caso necesario, que así sea.

Más tarde, cuando entren en la circulación social, estos niños, llevando en su centro los sentimientos adquiridos y las prácticas contraídas en la escuela, harán imposibles para ponerse en las mejores plazas, convencidos de que lo esencial es estar en primera fila, cualesquiera que sean los medios empleados, y que el éxito lo justifica todo. No tendrán más que una ambición: medrar. Constatando que, en la escuela como en la sociedad, hay dos humanidades, la que mar-

cha a la cabeza y la que sigue en último término; aquella para quien todo es éxito y prosperidad y aquella para quien todo son contrariedades y sinsabores; aquella que levanta la admiración y aquella que provoca el desprecio; estos niños, que la escuela habrá impelido hacia el arribismo a toda costa, intentarán ante todo y únicamente, deslizarse por entre aquellos que forman la humanidad privilegiada.

Ellos no serán nunca esas conciencias elevadas y probas capaces de poner el respeto de la verdad, el amor de la justicia y el culto de la lealtad por sobre la fortuna y el poder; no serán nunca esos corazones afectuosos y fraternales que a la vista de un compañero caído en el infortunio, marchan volando en su ayuda y le tienden una mano cariñosa; no serán nunca esas voluntades ardientes y generosas prontas a sacrificar el cuidado de sus intereses inmediatos y materiales por la inexpresable alegría de hacerse el campeón desinteresado de una causa noble y justa.

Una sola preocupación les alentará, un solo fin les incitará, hacia el cual tenderán todos sus esfuerzos: medrar. No sentirán más que dos pasiones: la concupiscencia y la ambición; no desearán y animarán más que dos cosas: la riqueza y el poder.

XLVII. Los últimos

En cuanto a los últimos, a esos que la clasificación coloca en los últimos puestos, son también siempre los mismos: los menos dotados de facultades intelectuales, los menos estudiosos; estos, a la larga, tienen celos de los éxitos de los otros y abren su corazón a la envidia. Ellos se sonrojan y sufren de su constante humillación.

Estimulados por el maestro, acosados por la familia, bien quisieran ponerse también en primera fila, pero carecen de aptitudes y

de la actividad necesaria. Convencidos de la esterilidad de sus esfuerzos, se acobardan insensiblemente. Poco a poco, el tedio se apodera de ellos y toman inquina al esfuerzo inútil, a la ineptitud. Y después, ellos acaban por acostumbrarse a ser los últimos; toman su partido; se resignan y reconocen, a resumidas cuentas, siempre deplorando no ser de los primeros, a causa de las ventajas que resultarían para ellos, que es justo haya primeros y últimos; que, sin duda, es necesario haya clasificación, lo cual siempre es fatal.

XLVIII. Resultados de la clasificación

Así, lo que se siembra por la clasificación, es: en los primeros, la vanidad, la presunción, el desprecio a los inferiores y aun el arribismo; en los últimos, la envidia, el desaliento, la aversión hacia el esfuerzo, la resignación.

Y paso en silencio esos odios, esas rivalidades, esos conflictos que, muy a menudo, hacen de la escuela un campo cerrado, donde se chocan violentamente las vanidades y las malas pasiones.

Por lo tanto, estos pequeños, ¿no conocerán muy pronto, siempre demasiado pronto, los aprestos de la competencia, los rigores implacables de la lucha por la vida? ¿Y no es deseable que se les tenga alejados, el más largo tiempo posible, de esas competencias estériles y perniciosas?

XLIX. Objeción

Ya oigo la objeción que se me puede hacer: «Cuando salidos de La Ruche, donde nada les prepara para las batallas de la vida, sus estratagemas, sus exigencias, sus peligros, vuestros niños véanse obligados a participar de ellas, ellos serán inferiores, por estar menos provistos de útiles, menos entrenados. Serán incapaces

de atacar y aun de defenderse. Serán pisoteados, aplastados, vencidos.» No lo creo.

Si se trata de esta lucha donde la hipocresía, la astucia, el engaño, la ausencia de dignidad y de escrúpulos, la esterilidad del corazón y de talento aparente aseguran el triunfo, puede que, en este combate, nuestros niños sucumban.

Pero si el verdadero talento, la nobleza de corazón, el amor a la justicia, el respeto a sí mismo, la fuerza de voluntad y la franqueza son las armas de los combatientes, estoy tranquilo: nuestros niños vencerán.

Se me dirá que, en nuestros días y por largo tiempo aún, las únicas armas en uso son las emponzoñadas, y que las segundas no prevalecen.

Yo responderé que ciertos defectos son gloriosos y fecundos, lo mismo que son nocivas e infamantes ciertas victorias. Hay más nobleza y gozo en sufrir y en ser vencido con la verdad, la justicia y la libertad, que en gozar y en ser vencedor en la mentira, la iniquidad y la tiranía.

Yo responderé en seguida que el progreso no es más que la revancha laboriosa, perseverante, lenta en llegar, pero inevitable, de las fuerzas de bien y de vida contra los poderosos de mal y de muerte, y que nuestra época marcha a pasos de gigante hacia el glorioso aplastamiento de estas por aquellas.

Yo responderé, en fin, que si he fundado La Ruche ha sido con la intención de aportar reclutas de esa falange de bien y de vida, en marcha contra las hordas, hoy triunfantes, de mal y de muerte.

L. Caso insoluble de conciencia

Cada vez que un educador ha de hacer la clasificación, se encuentra frente a un caso de conciencia cuya solución es tan difícil como temida.

He aquí dos niños:

El uno ha recibido de la naturaleza los más preciosos dones; su inteligencia es viva, su memoria pronta y fiel, su imaginación ardiente y mesurada, su juicio sano. Trabaja poco, y siempre queda bien.

El otro no ha sido, al contrario, tan favorecido por la naturaleza; su comprensión es poco eficaz, su memoria ingrata, su imaginación perezosa, su juicio mal equilibrado. Trabaja mucho y siempre queda mal.

¿Qué hará el educador? ¿A quién recompensará con el mejor jugar: a la aptitud o al esfuerzo? ¿A quién atribuirá, como más equitativo, el primer lugar; a la naturaleza o al trabajo?

¿Dará el primer lugar a aquel que le ha trabajado menos, pero más le ha logrado? O, al contrario, teniendo en cuenta el esfuerzo consumado, y queriendo recompensar ese esfuerzo, tanto más meritorio cuanto más penoso e ingrato es, ¿proclamará primero a aquel que más le ha trabajado, pero menos ha logrado?

Esto sería contrario a todas las reglas usadas, en el sistema de la clasificación, y, sin embargo, solamente esto sería lo equitativo.

En realidad, ese sistema es inicuo y deplorable. No se debe comparar el uno con el otro y hacer que concurran a una misma tarea dos niños cuyas facultades son tan desproporcionadas.

El niño no debe compararse sino a él mismo, ni concordar más que con él. La clasificación no es un estimulante. No demandando

bastante al escolar inteligente, detiene su marcha en vez de obligarla; exigiendo demasiado al escolar menos inteligente, acaba por desalentarle.

El educador tiene el deber de comparar al niño de hoy con el de ayer, como comparará al de mañana con el de hoy, y, por sus auxilios y amonestaciones, según el caso, obtendrá de él, ateniéndose a una base exacta y justa, todo lo que el alumno es susceptible de dar como esfuerzo y de producir como esfuerzo y de producir como resultado.

LI. La educación moral

Heme aquí en el capítulo más delicado de estas «Palabras de un educador». Ya existe el acuerdo, o poco le falta, sobre las mejores condiciones a realizar para el desarrollo físico del niño.

Estamos llegando igualmente al entendimiento sobre los métodos pedagógicos más aptos para favorecer su desarrollo intelectual.

Pero persiste el desacuerdo, y muy profundo, sobre los procedimientos educativos que se han de emplear para su desarrollo moral, para el entrenamiento metódico de su voluntad, la formación de su conciencia y la dilatación de su corazón. Aquí, todo por hacer, por volver a hacer, o poco le falta.

El conflicto es escabroso, acerbo, entre estos dos métodos.

Severidad o dulzura. Opresión o libertad. Amaestramiento o educación.

LII. Severidad o dulzura

Ya lo he indicado en el curso de las consideraciones generales con que empieza este estudio sin pretensiones: muchas perso-

nas están en la creencia de que el niño nace perverso y que no puede encaminarse hacia el bien más que por una educación severa.

Esas personas tienen la opinión de que, naturalmente, instintivamente impelido por detestables predisposiciones hacia los sentimientos mezquinos y las acciones odiosas, no puede ser alejado de las prácticas contrarias a la moral privada y pública, que, gracias a un sistema de vigilancia y de severidad, organizan continuamente en torno de él el ahogo de sus aspiraciones, conteniendo sus alientos.

Esas personas afirman que todo llamamiento a la generosidad, a la justicia, a la bondad, al amor de otro, será en vano si se basa —como sanción del acto cometido— en la idea de obtener una recompensa o de evitar un castigo.

No habléis a esas gentes ni de dulzura ni de indulgencia hacia los pequeños; os mirarán de reojo, como si estuvieran delante de un alucinado.

No querrán oíros decir que, tanto en el dominio de la educación como en los otros, esperáis mucho más de la persuasión que de la amenaza; se encogerán de hombros con la conmiseración desdeñosa que esos partidarios del *estilo fuerte* otorgan a *la imaginación enfermiza* de un partidario del *estilo dulce*.

Risas, sarcasmos, carcajadas, eso es todo lo que os sabrán oponer, seguidos de algunos ejemplos muy usados sobre la necesidad de tratar a los niños a baqueta, de no dejarles pasar nada, de llevarles a tambor batiente; fuera de lo cual —afirmarán— no se puede conseguir nada.

El todo es saber qué es conveniente obtener.

Si se trata de obtener de ellos que no hagan ni un movimiento cuando estéis allí, que permanezcan quietecitos; si se trata de obte-

ner que, estando vosotros presentes, no hagan nada de lo que les tenéis prohibido, bajo pena de algún cachete o privarles del postre; si se trata de obtener que no pronuncien ni una palabra cuando hay gente, porque los niños bien educados no deben mezclarse en la conversación de los mayores, ¡oh! ¡Sí, cierto, tenéis razón! podéis con la ayuda del rigor y una gran partida de actitudes amenazadoras, obtener todo eso.

Pero sabed, de una parte, que esa inmovilidad, esa obediencia pasiva y ese silencio de encargo no tiene ningún carácter de moralidad; sabed que es propio del niño moverse y hablar cuando siente necesidad, y no olvidéis que, cuando volváis la espalda, el niño pacífico, obediente y silencioso se apresurará a desentumecer sus piernas, de hacer lo que le habéis prohibido y de charlar a diestro y siniestro.

El resultado de vuestro sistema de severidad y castigo será la hipocresía, la peor de las faltas en el niño, la sola que puede ser altamente reprensible. Porque si el niño, ignorante, atolondrado, turbulento, inconsiderado, se olvida de vuestros prudentes consejos, descuida conformarse con vuestras recomendaciones, no se da suficiente cuenta de vuestros avisos y observaciones, es ciertamente, digno de que su falta se sienta; pero eso no puede ser más que ligereza, inexperiencia, travesura, inconsecuencia; eso no es falta; en todo caso, si hay falta, no es tan grave, y no prueba de ningún modo que el niño no os ame: no hay mala intención en no tener el deseo de seros agradable y conformarse con vuestras prescripciones.

La falta —falta grave— empieza con la disimulación. Y la mentira y la hipocresía son los frutos inevitables de la severidad, de la amenaza. Las acciones de atolondramiento, de irreflexión, no valen la pena. Un solo hecho de hipocresía es mucha cosa.

Pero yo quiero demostrar, con un ejemplo bien determinado, que el rigor y los castigos matan la sinceridad, esa belleza suprema de la conciencia, y son generadores de la bellaquería, de esa suprema fealdad moral.

LIII. Historia de Pedro y Pablo

Pedro ha perdido su lapicero. Aprovechando el recreo e introduciéndose furtivamente en la clase, que estaba desierta, ha tomado el lápiz que había en el sitio de su compañero Pablo.

El recreo ha terminado. El maestro manda a sus discípulos hacer en lápiz un dibujo. Pablo, que es a quien ha quitado el lapicero, busca el suyo y no lo encuentra.

—¡Vamos, Pablo! ¿Qué hace así parado? ¿Por qué no empieza? ¿Ha acabado ya de moverse? Está usted molestando a los demás; alborota a toda la clase.

—Señor maestro, me han quitado el lapicero.

—¿Qué os han quitado el lapicero? ¿Quién ha sido?

—¡No lo sé, señor maestro!

—¿Por qué miente usted? Diga que lo ha perdido y hemos acabado.

—Os aseguro que antes lo tenía, señor maestro. Lo he traído al colegio, y antes de ir al recreo lo he visto en mi pupitre.

—¿Está usted bien seguro?

—Sí, señor.

—Pues entonces ahí tenía que estar y debería haberlo encontrado ya. Si usted no lo encuentra, es señal de que antes no estaba y de que, no solo ha perdido usted el lapicero, sino que miente y acusa a uno de sus compañeros de habérselo quitado.

Pablo llora y no contesta.

—¡Y basta ya! —sigue diciendo el maestro—. Esta comedia dura ya demasiado. Arréglese usted como pueda. Pero yo os advierto que eso no quedará así. Después de la clase, se quedará usted a hacer el dibujo que ahora no puede hacer. Y al advertir a sus padres de que os quedáis castigado les diré el porqué; así sabrán también ellos que usted es un niño muy desordenado y un mentirosillo.

El pobre Pablo se lamenta; el corazón le late con violencia; es muy desgraciado; se quedará castigado cuando se acabe la clase; tendrá una nota muy mala, y después de haber sido humillado ante todos sus compañeros de colegio, siendo tratado de desordenado y embustero, será regañado y castigado por su familia.

No nos riamos del dolor del pequeño Pablo: todo en la vida, tiene relación y proporción. Dejémosle con su gran pesar y ocupémonos de Pedro.

Pedro había perdido su lapicero: eso no tiene importancia, y si Pedro no hubiese tenido miedo de ser regañado, castigado, hubiera hecho saber al maestro esa ligera pérdida. Pero Pedro sabe lo que le espera, y para escapar a la reprimenda y al castigo, ha tomado a hurtadillas el lapicero de su amiguito.

¡Oh! Este hurto no constituye en sí una grave falta; el objeto robado no es de gran valor, y el perjuicio material inferido a Pablo no es de importancia. Pero, ¿y el perjuicio moral?

Sin duda, oyendo al maestro amonestar a Pablo, viéndole humillado delante de todos y castigado, viéndole llorar, Pedro hubiera podido, hubiera debido acusarse. Un niño franco y bueno hubiera dicho la verdad. Pero, en este caso, Pedro hubiera sido fuertemente

maltratado, puesto que a la pérdida de su lapicero hubiera tenido que añadir el robo del de Pablo.

Pedro se calla.

¡Pues bien! Ver la consecuencia de esta ligereza: la pérdida de un lapicero, cuyo hecho, por temor a un castigo, ha querido ocultar el pequeño Pedro.

No era nada y se convierte en un incidente de suma importancia; no hubiera habido consecuencia y, de un tirón, es una pequeña catástrofe en la vida de un escolar inocente.

No olvidéis que, envalentonado por la impunidad, Pedro volverá a hacer lo mismo; notad que Pablo, sabiendo muy bien que su lapicero le ha sido birlado, pero ignorando por quién, desconfiará desde entonces de todos sus camaradas; remarcad que, víctima de una injusticia, Pablo guardará rencor al maestro, engañado por la pequeña infamia de Pedro; observad que la falta inicial de Pedro le conducirá, por la fuerza de las cosas, de silencio en silencio, hasta esta verdadera infamia: dejar acusar y condenar a un inocente en su lugar; no olvidéis, en fin, que diciendo la verdad, Pablo habrá sido castigado, mientras que Pedro, ocultando su falta, no lo será.

Y todo esto, una vez más, porque el maestro, creyendo necesario aplicar el estilo severo, no deja pasar sin castigo ninguna falta; porque, persuadido de que solo la severidad hace a los niños prudentes y juiciosos, corrige los defectos y desarrolla las cualidades, no tiene nunca compasión y reprime el menor pecadillo.

Es evidente que si Pedro, habiendo perdido su lapicero, tiene la seguridad de que al confesar su pérdida no ha de ser castigado, no hubiera dejado de hacerlo. El maestro recomendando más cuidado,

menos atolondramiento. Pedro hubiera recibido otro lapicero... y nada más.

LIV. Tristes consecuencias de la severidad

Conclusión: la severidad hace los tímidos, los hipócritas y los de ruines pasiones. Es la muerte de la franqueza, de la confianza, del verdadero valor. Pone entre el educador y el niño las peligrosas barreras de la mutua desconfianza; indispone el corazón de los pequeños y le tiene alejado del corazón de los grandes; determina entre el educador y el niño las palabras de maestro a esclavo, y no de amigo a amigo.

LV. Cómo practicar la indulgencia

No confundamos indulgencia con dejar hacer. No aconsejo al educador cerrar benévolamente los ojos sobre la falta cometida y no hacer caso.

El procedimiento, en ese caso, sería cómodo y empleado lo mismo por el educador más perezoso como por el más activo, por el más estúpido como por el más espabilado. En su inconsciencia, el niño ignora lo que es conveniente hacer y lo que es conveniente evitar. La experiencia del educador le es provechosa al niño, más aún, necesaria; el deber del maestro es poner esa experiencia al servicio del niño, dirigirle, aconsejarle, sostenerle; si cae, levantarle; si desmaya, animarle; si llora, consolarle.

Es preciso, pues, cuando un niño ha cometido una falta —pequeña o grande— hacérsele observar, comprender, explicarle en qué o cómo ha obrado mal; indicarle las consecuencias desagradables de su acto, persuadirle de que lo sentiría. Es preciso, en seguida, mostrarle qué es

lo que debía haber hecho, a fin de cuando se presente el mismo caso, sepa cómo conducirse.

Es preciso, en resumidas cuentas, apartarle del camino en que ha tenido la culpa de meterse, y abrir ante él el camino por donde será conveniente que, en lo venidero, dirija sus pasos.

Pero conviene, sea cual sea la falta, hablarle en términos dulces y afectuosos, con voz más bien triste que severa, a fin de que, al terminar esta tierna amonestación, el niño, en vez de creerse más alejado que antes, se sienta, por el contrario, más cerca del educador, más confiado, más amante.

Este es el mejor medio para inspirar al niño el pesar de la falta y la resolución de no repetirla.

LVI. ¿Sujeción o libertad?

Convengo en que la práctica de la libertad implica cierto aprendizaje. La libertad presupone un estado de consciencia bastante desarrollado; este estado de consciencia necesita cierto saber, cierto conocimiento de las cosas, de la experiencia, de los puntos de comparación, y el niño, no poseyendo ese saber, no habiendo llegado a ese estado de consciencia, se estima que el régimen de la libertad no ha sido hecho para él y que la sujeción le es necesaria.

Es una ligereza, y no acepto esta conclusión, que no tiene de exacta más que la experiencia.

¿Quiere decirse que el niño, careciendo de experiencia y no poseyendo aún el suficiente discernimiento, hará a veces un uso pesaroso y peligroso, para él mismo y para otros, de la libertad que se le conceda?

Si es esto lo que se afirma, estoy pronto a reconocerlo. ¿Pero quiere esto decir que la atmósfera de la libertad no le sirve para

nada y que conviene no dejar hinchar sus pulmones más que con el aire de la sujeción? No lo creo yo así.

En materia de educación, el régimen de la libertad tiene sus riesgos e inconvenientes. Esto es evidente. Pero el de la sujeción lleva consigo otros muchos más terribles. Echemos una ojeada sobre estos últimos.

LVII. La sujeción. Sus inconvenientes

El régimen de sujeción tiene por resultado reglamentar todos los actos del niño; acaba, por consecuencia, en categorizar a todos en proscritos y prohibidos, en recompensados y castigados; pues el niño no tendría sujeción si él no fuese obligado a conformarse con las prescripciones y prohibiciones, y si la observación de las primeras y la violación de las segundas no entrañase, como sanción, según el caso, una recompensa o un castigo.

«Si haces tal cosa serás recompensado». «Si haces tal otra serás castigado».

Este es el sistema.

Convengo con los partidarios de este sistema que su discernimiento es juicioso, que sus intenciones son puras, y que también la clasificación que han establecido —actos para hacer y actos para no hacer— es prudente, razonable e inspirada en interés del niño.

Como se ve, pongo las cosas en su mejor lugar para los defensores del régimen que combato.

Quiero exponer este régimen y su aplicación en un estilo más familiar, en un lenguaje más preciso, y demostrar su mecanismo por medio de un ejemplo evidente. Una madre dice a sus dos hijos:

«Voy a salir; durante mi ausencia, estad tranquilos; he aquí un libro de imágenes y cuentos para distraeros; no toquéis nada;

no vayáis a la calle; si alguien llama, no abráis. Si sois juiciosos, a mi vuelta os daré cinco céntimos a cada uno, y para merendar un buen pedazo de chocolate; por la noche os llevaré al cine o al teatro. Pero, por lo contrario, si no me obedecéis, no os daré ningún cuarto, ni chocolate, ni os llevaré al cine o al teatro, sino una buena zurra».

Y la madre se va.

De las dos cosas una: o bien los niños, apenas la madre ha salido harán el diablo, irán a la calle a jugar, tocarán todo lo de casa; en resumen, no tendrán en cuenta ninguna de las recomendaciones de la mamá, pero para no llevarse la zurra, para lograr los céntimos y el chocolate, para poder ir al cine o al circo, colocarán cada cosa en su sitio, y cuando vuelva la madre les encontrará ojeando apaciblemente su libro de figuras y cuentos.

O bien estos niños se conformarán con las órdenes de la mamá; no habrán cedido al deseo de ir a jugar a la calle con sus pequeños vecinos, cuyos gritos de alegría llegan hasta sus oídos; habrán sabido resistir a la tentación de abrir la puerta para ver quien ha llamado; no habrán tocado las cerillas, aunque ellos bien hubiesen querido ver brillar la llama; no habrán tocado el tarro de confitura, de la cual tenían gran deseo.

¡Ah!, si hubiesen estado seguros de que su desobediencia sería ignorada por la mamá, ¡qué felices hubiesen sido! Porque, después de todo, no es un gran mal el jugar en la calle: ¡bien van los otros! Si la madre bien enciende las cerillas rascándolas en la caja, ¿por qué no han de hacer ellos otro tanto? La confitura ha sido hecha para comerla ¡y es tan apetitosa!

¡Sí! Pero mamá se apercibiría y entonces vendría el castigo, perdiendo los cinco céntimos, el chocolate y el ir al circo o al cine.

En el primer caso, el sistema de sujeción «haz esto y serás recompensado; haz esto y serás castigado», no habrá impedido a los niños el desobedecer; pero les habrá hecho mentir con el objetivo de ser recompensados y no castigados.

En el segundo caso el sistema de sujeción habrá producido su efecto; pero, ¿qué tiene de moral la conducta de estos niños? ¿En qué honra su obediencia a su corazón o a su razón?

Aun se dirá: «¡Lo que importa es el resultado! Y, con tal de que los niños hagan lo que deben hacer y eviten lo que deben evitar, esto es lo esencial».

¡No, no! ¡Mil veces no! El resultado no es todo.

LVIII. El valor moral de un acto

¿Se osará sostener que los móviles no son nada en el valor moral de una acción y que es esta lo que importa?

El acto que consiste, para el niño en cuestión, en no lamerse la punta de los dedos mojados en el tarro de la confitura, por temor a recibir una paliza o con la esperanza de obtener un gran pedazo de chocolate, ¿tiene este acto algún carácter de moralidad? ¿Es innegable que, por el contrario, el mismo acto poseería un incontestable valor moral si fuese dictado por uno de los móviles siguientes: no tomar nada a escondidas, porque este gesto furtivo e hipócrita lleva en sí algo de humillante; no ir en contra del deseo de la mamá porque se le ama y no se quiere causarle pena desobedeciéndola; no satisfacer solamente su glotonería, aunque nadie se diera cuenta, pues el tarro de confitura es para todos y debe figurar en la mesa común; no ceder a la tentación por el solo placer de dominarse, de vencerse por un esfuerzo meritorio de la voluntad?

¡Tanto es decir, entonces, que en el dominio moral, el sentido de la dignidad es nulo, y sin valor también la intervención del corazón y de la voluntad en los móviles que propulsan al acto!

¿Y la razón? ¿No hace nada en la apreciación del valor moral de una acción? El niño que no juega con las cerillas porque no hay más que cuatro sobre las chimeneas, que la madre las puede haber contado, y que será pegado o castigado si las toca, ¿cede a los consejos tan morales como los que les aconsejaría su razón si se abstiene de jugar con las cerillas porque se le ha explicado que es un juego peligroso, en el cual podrían él y los suyos ser las primeras víctimas?

¡Pues bien!, el sistema de sujeción no ejercita ninguna de las facultades del niño; no se dirige a su razón, no le habla a su corazón, no le dice nada a su dignidad; permanece mudo ante su conciencia.

No estimula en él ningún elevado sentimiento; no pone en movimiento ningún esfuerzo útil; no despierta ninguna noble aspiración; no provoca ningún sentimiento generoso; no suscita ningún aliento fecundo.

No llama la atención reflexiva del niño sobre las consecuencias próximas o lejanas, directas o indirectas, para él y para los otros, de sus actos, fuera de esta consecuencia: recompensa de tal caso, castigo en el caso contrario.

No deja lugar a ninguna iniciativa. Viendo abrirse ante él dos vías opuestas, a la entrada de las cuales se ha tenido el cuidado de colocar dos postes indicadores, sobre uno de los cuáles él lee en caracteres lacónicos y chillones: «Lo que es necesario hacer: camino de la recompensa», mientras que sobre el otro flamea esta inscripción: «Lo que no es conveniente hacer: camino del castigo», se fuerza en

descifrar, en la enumeración de los actos para cumplir o para evitar, cuál es el que le induce, y no se determina sino de las indicaciones de los postes, sin preguntarse por qué se conforma, sin experimentar en la vida donde él ha dirigido sus pasos otra satisfacción que la de alcanzar una recompensa o huir de un castigo.

El sistema de la sujeción engendra imperceptiblemente seres grises, deslucidos, incoloros, oscuros, sin voluntad, sin ardor, sin personalidad; raza servil, cobarde, borreguil, incapaz de actos viriles o sublimes cuyo cumplimiento presupone y necesita alteza de miras, ardor, independencia, pasión, pero perfectamente capaces de crueldad y abyección, sobre todo en circunstancias donde agitándose la muchedumbre, la responsabilidad individual desaparece.

LIX. La libertad. Sus inconvenientes y sus ventajas

El sistema de libertad conduce completamente a otros resultados. Ofrece peligros durante el periodo de aprendizaje. Así conviene que, en los primeros tiempos, cuando el niño ignora las consecuencias que resultan de sus acciones, el educador multiplique las advertencias, los consejos, las explicaciones y las mil formas ingeniosas bajo las cuales puede intervenir en su ayuda y ejercer su vigilancia protectora; pues si él tiene el deber de respetar la libertad del niño, tiene también la obligación de protegerle contra toda clase de peligros que le rodeen. Poco a poco, y en proporción suficiente para que el niño, cada día más instruido, se dé cuenta exacta de la marcha de sus actos, esta solicitud debe irse reduciendo, a fin de que el niño se habitúe a descartar él solo de su camino los peligros que le amenacen.

Permítaseme una comparación: el niño aprende a conducirse bien, de la misma manera que aprende a andar.

Cuando aún es pequeño y sus piernas apenas le sostienen; cuando es de temer que a cada paso caiga; cuando es de temer que en una caída se rompa un brazo o una pierna, es prudente y necesario no perderle de vista, guiarle, cuidar que no tropiece, alejarle de los obstáculos, sostener su marcha vacilante e insegura, y si, a pesar de todas las preocupaciones tomadas cae, estar a punto para levantarle y prodigarle los primeros cuidados.

Es cierto que al principio caerá, se lastimará poco o mucho las rodillas o las manos y gritará como si le desollasen vivo; pero, las caídas menudearán; los tropezones serán cada vez más raros y menos peligrosos, sus piernas se robustecerán, su andar será más seguro. Entonces vendrá el momento de dejarle solo poco a poco, y en seguida, el día en que se mantendrá sólidamente sobre sus piernas, conservará firmemente su centro de gravedad y correrá sin perder aliento, sin perder el equilibrio.

Es con la ayuda de procedimientos semejantes como el niño se habituará a marchar derecho en la vida, a conducirse sanamente, dignamente, noblemente.

Si permanece siempre en tutela, si no le es permitido moverse sin permiso, si por miedo a las caídas, a los peligros, a los obstáculos, quiero decir por miedo a las fallas que puede cometer, de los peligros a que está expuesto y de las consecuencias que para él o para los otros podrán resultar de su conducta, permanece siempre dentro del estado de la sujeción, como el bebé en los brazos de su madre, no sabrá nunca conducirse a través de los escollos de la vida; permanecerá ya adulto, siendo esa cosa sin personalidad y sin energía, como cuando era niño.

Y el día en que, entregado a sí mismo por la mucha edad, por el abandono de los que se habían impuesta la misión de pensar y querer por él, haya de pensar, querer, tratar de él mismo, no encontrará ni razón que le guíe, ni corazón que le inspire, ni voluntad que le mueva, ni conciencia que le asegure.

LX. Dos anécdotas

Yo me acuerdo de haber conocido, en mi niñez, a un pequeño camarada que rehusaba a grandes voces seguirnos cuando íbamos al baño. El agua le causaba un miedo inexpresable. A decir verdad, tenía miedo de todo. Había sido educado por una vieja abuela que no le dejaba hacer ningún movimiento por temor a que se hiciese daño, y que le trataba, aunque tenía 10 años bien cumplidos, como a un niño de 2. No olvidaré nunca la respuesta que nos dio un día que le preguntamos por qué no se bañaba con nosotros. Con una timidez y un candor desconcertante, nos respondió: «¡Mi abuela me ha prohibido bañarme en tanto no sepa nadar!».

Por el contrario, se me ha referido y calificado de exacto el hecho siguiente: una familia compuesta de los padres y de tres hijos, habitaba, en París, un quinto piso, con balcón a la calle. Los niños eran todos muy pequeños, cerca de 7 años el mayor y 4 el más joven. En los días de bello sol, cuando no salían a paseo, estos niños jugaban en el balcón, y como no se les vigilaba ni aseguraba, llegaban algunas veces hasta encaramarse sobre la barandilla.

Una señora que vivía enfrente se había percatado de este espectáculo; tembló de miedo, y viendo que los padres no aparecían y que se renovaban los juegos peligrosos de los niños, creyó de su deber avisar al padre y a la madre.

Subió los cinco pisos de la casa de enfrente, y, grave, como persona que cumple su deber, informa a los padres. Y recibía esta respuesta, que la deja estupefacta: «Ya lo sabemos; no es muy prudente, en efecto, pero nuestros niños son libres. No por eso agradecemos menos vuestra visita, señora».

Estas dos anécdotas[4] cuadran bien con la demostración que quiero hacer: la abuela prohibiendo a su nieto bañarse antes de que sepa nadar, por miedo a que se ahogue, representa exactamente a los que privan al niño de toda libertad, ante el temor de que haga mal uso y no sepa conducirse razonablemente. «La libertad —dicen ellos— está muy bien, pero más tarde; nada de libertad antes de que el niño no sepa hacer de ella un uso juicioso». Pero ¡desgraciados! andando es como se aprende a caminar, leyendo es como se aprende a leer, calculando es como se aprende a calcular, errando es como se aprende a ser, y es practicando libertad como se aprende a servirse de ella.

Y esos padres que, para no enturbiar la libertad de sus hijos, les dejan expuestos a los peligros de una gimnasia peligrosa a la altura de un quinto piso, en riesgo incesante de romperse la cabeza, representan exactamente a esos que, elevando la libertad del niño a la altura de su dogma, o encontrando cómodo cobijar su negligencia tras un principio en sí de lo más respetable y más exacto, dejan al niño inexperimentado y temerario expuesto, sin defensa, a los mayores peligros.

«La libertad ante todo —dicen ellos— es tan respetable en el niño como en las personas mayores; más respetable aún, puesto

4. Garantizo la autenticidad de la primera y la segunda me la ha proporcionado un amigo digno de crédito.

que el niño no está, si su libertad es atacada, en condiciones de defenderla».

¡Pero, desgraciados! ¿Cómo podrá él vivir y desarrollarse libremente, cómo defenderla, si, por inexperiencia y temeridad, halla la muerte, o la enfermedad en el ejercicio prematuro, pero inconsciente, de esta libertad?

LXI. No exageramos nada

Pienso, pues, que es preciso no caer en ninguno de esos dos excesos, y volviendo a esta analogía: el niño aprende a conducirse bien como aprende a andar, deduzco de lo que precede que tan desagradable será, respecto de la libertad absoluta del niño, dejarle completamente solo, expuesto a tropezar a cada paso y a caer a un precipicio, como será insensato no dejarle dar un paso, por temor a los peligros, antes de que sepa andar.

Bajo esas reservas que dicta la prudencia y llama el cuidado del interés del niño y de su seguridad, el régimen de libertad no produce más que satisfactorios resultados. Este régimen lleva al niño, desde la edad de la razón, hacia el ejercicio de las más nobles facultades; le acostumbra a la responsabilidad; ilumina su entendimiento, ennoblece su razón; fortifica su voluntad; acciona en él los esfuerzos más fecundos; estimula las más generosas acciones; llama su atención sobre las consecuencias de sus actos; favorece su espíritu de iniciativa; multiplica sus actividades; redobla sus energías; desarrolla maravillosamente su personalidad. Constituye, lenta, pero seguramente, un ser digno, sin arrogancia; altivo, sin altanería; ansioso de independencia tanto para los otros como para él, respetuoso con la libertad del otro, como espera que el otro respete la suya, celoso de sus derechos y dispuesto siempre a defenderlos.

LXII. Amaestramiento o educación

Acabamos de ver los resultados que, en la práctica, dan estos dos sistemas en oposición: severidad o dulzura, sujeción o libertad. Los dos tienen por corolario indispensable esta sanción: recompensas o castigos. Es agradable oír a los partidarios de la severidad y de la sujeción hablar doctoralmente de la educación moral. He sorprendido a muchos diciéndoles que, por este método, no se hace sino amaestrar.

Estas palabras les han parecido una alegre paradoja; y, sin embargo, no hay cosa más fácil de justificar.

Suponed que quiero obtener de un perrito que haga monerías, que se mantenga graciosamente de pie sobre su parte trasera, que levante lindamente tal o cual pata, que ejecute, según su orden, con el gesto o la palabra, cabriolas, saltos, etc., ¿qué sé yo?

¿Usaré de persuasión con este perro? ¿Gastaré mi tiempo y mi saliva en explicarle lo que quiero de él? ¿Apelaré a sus buenos sentimientos para lograr que me satisfaga? ¡No! El método es conocido, es clásico: en una mano tendré un terrón de azúcar, un pedazo de carne u otra golosina cualquiera, y en la otra, un látigo, o un palo.

Por alcanzar la recompensa y por la amenaza del castigo, yo exigiré del perro que me obedezca; mi látigo le llamará constantemente al orden; cada falta será seguida de una corrección más o menos brutal; cueste lo que cueste, el perro se verá obligado a ejecutarlos; sin piedad para el pobre perrito, mi bastón entrará en colisión severa con sus riñones, hasta conseguir de él lo que deseo; entonces, y solamente entonces, pondré entre sus dientes el terrón de azúcar o el pedazo de carne. ¿Se le ocurrirá a alguna persona sensata decir: «He

ahí un perro bien educado»? ¡No! Todo el mundo dirá: «El perro está bien amaestrado».

En efecto, con el perro yo ejerzo el amaestramiento, no la educación.

Aquí cada uno comprende que la educación permite, por parte del educador, la intervención de su razón, de su corazón y de su voluntad, y cada uno concibe también que esa entrada en escena no puede producirse si la razón es iluminada, el corazón y la voluntad, obligados.

Los fervientes del palo y la zanahoria dirán: «¡Qué importa! Se obtiene el resultado que se busca; eso es lo esencial. Que haya amaestramiento o educación, eso no tiene importancia».

En ese caso en particular, y cuando se trata del perro, no se equivocan.

¿Me dirigiré a la conciencia del perro? No podré, no sé dónde se aloja. ¿Tendré deseo de hacer llamamiento a los sentimientos de dignidad, justicia y afección del perro? No podría satisfacer este deseo. No sabré qué idioma emplear; dirigiré al perro los más elocuentes discursos, y para convencerle, emplearé los argumentos más convincentes, y no hay que dudar que el perro no me comprenderá y permanecerá insensible a mi elocuencia. Mientras que él comprende la amenaza del látigo y es sensible al dulzor del azúcar.

No pudiendo impresionar ni la razón ni el corazón del perro, he de dirigirme a su glotonería, a su miedo a los golpes. Hago, pues, un amonestamiento.

Pero, si puedo excusarme de recurrir a este procedimiento de rigor y sujeción respecto al perro, porque no tengo ningún otro a mi

disposición, dejo de ser excusable si empleo el mismo procedimiento con el niño.

Este tiene juicio, y tengo por misión y deber formarlo; tiene voluntad, y tengo la obligación de fortificarla; tiene conciencia, y yo debo esclarecerla; tiene corazón, y he de procurar agitarlo.

¿Osarán sostener los partidarios del *estilo fuerte* que no hay diferencia establecida entre el niño y el perro?

Si lo pretenden, es equitativo y lógico que apliquen a uno y otro el mismo sistema; pero entonces, que cesen de hablar de educación y que sustituyan a esta expresión inexacta la única conveniente: amaestramiento.

Si, por el contrario, admiten que hay diferencia entre el niño y el perro, no es lógico ni equitativo que ellos apliquen a uno y otro el mismo procedimiento; que reserven para el perro, a falta de otro medio, la severidad y la sujeción, con su inevitable escolta de castigos a recompensas; y que para el niño, recurran a la dulzura, a la persuasión, a la libertad, a la ternura.

En esta forma, harán con el perro, amaestramiento; con el niño, educación.

LXIII. Nada de curso de moral

En la escuela, se enseña la moral como se enseña la gramática; lo mismo se hacen cursos de moral que cursos de historia.

Es malgastar el tiempo y son esfuerzos totalmente inútiles. La moral no se enseña teóricamente; se practica. Sería ridícula la mamá que diera a un niño, para enseñarle a andar, un curso sobre «el arte y la manera» de colocar una pierna adelante, de llevar el peso del cuerpo sobre la pierna así colocada, de poner adelante la pierna que permanecía atrás, etc.

No es menos grotesco el educador que para inculcar a un niño de 7 a 8 años sanas y razonables costumbres, y para hacer penetrar en su corazón buenos sentimientos, le da un curso sobre el *arte y la manera* de conducirse bien, de la excelencia de tal práctica y la malignidad de tal otra, sobre la bondad de tal sentimiento y la fealdad de tal otro.

La moral es la vida. El educador, en hechos morales, no ha de ser más que la antorcha que proyecta sobre el camino las claridades necesarias.

Que consagre todos los recursos de su corazón y de la experiencia a desarrollar en el niño los sentimientos de justicia, los resortes de dignidad, los alientos de sinceridad y franqueza, los movimientos de bondad, las emociones de ternura. El educador no ha de tener otra tarea; su papel de moralizador es ese.

Que no se me malinterprete: la enseñanza de la moral en la escuela, por ramas cortadas de antemano, capítulo por capítulo, tiene mucho menos por objeto la moral misma que la voluntad mejor dispuesta para predisponer el corazón y el espíritu del escolar; en la escuela cristiana, a los fines que se propone la Iglesia; en la escuela laica, a los fines que se propone el Estado.

LXIV. Poder del ejemplo

La más grande fuerza moralizadora es el ejemplo. El mal es contagioso; el bien también lo es. El ejemplo influye de una manera poderosa sobre el niño, en razón de la misma maleabilidad. Refleja tan fácil y fielmente el lugar donde se desarrolla, que se podría, gracias al niño, conocer este medio, y probablemente sea más fácil todavía, por conocimiento del medio, encaminar al niño.

¡El niño baja la cabeza como si, cual moderna espada de Damocles, fuese a caer sobre él una bofetada! Podéis afirmar que recibe a menudo golpes y que, generalmente, le son dados de arriba a abajo; si retrocede al aproximarle vuestros brazos, es que está acostumbrado a los puñetazos distribuidos horizontalmente, o a los puntapiés dados hacia arriba.

Si apenas responde cuando le preguntéis, fuera del caso en que es excepcionalmente tímido, es prueba evidente de que ha contraído la costumbre del silencio, impuesto por el asedio continuo de: «¡Cállate! ¡Tú no tienes la palabra!».

Si tiene la vista fija en el suelo y evita miraros a la cara, es que ha vivido en una atmósfera saturada de hipocresía.

Si blasfema, si es trivial en su lenguaje y grosero en sus maneras, es prueba de que no ha frecuentado los salones de la alta sociedad y que no se ha familiarizado con los señores del Instituto o de la Academia francesa.

Pero, si esos que le rodean evitan las palabras vulgares y cuidan de sus maneras, perderá poco a poco la costumbre de hablar trivialmente, y, por cierta elegancia que haya recibido de la naturaleza, acabará por ser distinguido.

Que sea llevado a un centro de libertad, y dejará de tener los ojos hipócritamente fijos en el suelo.

Que le sea permitido hablar cuando tenga algo que decir, y su lengua ganará en facilidad de expresión.

Que cese de ser golpeado, y, sintiéndose al abrigo de los puñetazos, dejará de representar a los *pobres perros apaleados*.

He observado que los niños batalladores, querellantes y violentos, de mano ligera, casi todos provienen de familias en las cuales son continuas las querellas, las batallas.

Si no queréis que vuestros hijos os mientan, no los engañéis; si no queréis que riñan entre sí, no les peguéis jamás; si no queréis que os hablen groseramente, no les insultéis nunca.

Si queréis que tengan confianza en vosotros, probad que tenéis confianza en ellos. Si queréis que os escuchen, habladles como a seres capaces de comprenderos; si queréis que os amen, no les regateéis vuestra afección; si queréis que sean cariñosos y expansivos con vosotros, no les economicéis vuestros besos ni vuestras caricias. El ejemplo no puede ser más eficaz.

LXV. La coeducación

En La Ruche, niños y niñas viven juntos, como hermanos y hermanas en el seno de familias numerosas. Todos concurren a los mismos trabajos y participan de los mismos juegos. La vida es la misma para todos. Y me quedo atónito al ver que este sistema de coeducación genera aún tantas protestas, suscita tantos temores y desencadena tan ardientes controversias.

Es la consecuencia de quince siglos de dominación cristiana, quince siglos durante los cuales la mentalidad pública ha sido penetrada gradualmente de prejuicios ridículos y de ineptas aprensiones.

Todos esos que no quieren ver el partido tomado se rinden poco a poco a la idea de que hay mucho menos peligro viviendo el uno al lado del otro, niños y niñas, que no separados los unos de los otros.

La simple observación demuestra que es sistemática la separación de los niños y niñas, pues es más necesaria la unión a la edad en que empiezan a brotar en ellos los primeros estremecimientos de la vida sexual que no sorteando las curiosidades malsanas y las precocidades peligrosas.

¿Puede uno ilusionarse hasta el punto de creer que bastará, para que niños y niñas se mantengan a distancia unos de otros, prohibir a los primeros hablar a las segundas, y a estas jugar con aquellos?

La experiencia atestigua que el resultado de estas prohibiciones es diametralmente opuesto a lo que se espera.

Así como los niños pasan bastante tiempo de su juventud sin ser perturbados por la aproximación de un sexo distinto, no puede menos de ser peligroso e inmoral prevenirles contra faltas que no han tenido ni aún la tentación de cometer.

Y cuando niños y niñas llegan a la edad en que se sienten confusamente alterados por una mirada recíproca, por un rozamiento, por un contacto furtivo, por un apretón de manos, por una palabra, ya se pueden levantar las barreras más altas, que no se logrará más que aumentar la emoción, acrecentar el deseo de renovar el encuentro.

LXVI. ¡Bellos resultados!

El indefinible desorden que hubiese atenuado nuevas miradas, la inexpresable emoción que hubiese atenuado una conversación franca y familiar, todo esto une vibraciones aún misteriosas que la adolescencia y la pubertad hacen nacer; todo eso hubiese sido, sin mañana, y no hubiese resistido a la familiaridad que no tarda en engendrar la afinidad de edad.

Y he aquí que las exigencias despóticas de las costumbres y de las conveniencias, las prohibiciones imperativas de una moral inoportuna y poco hábil vienen tontamente a engrandecer esos *nadas* aun imperceptibles; han introducido en las venas los ardores insospechados; han deslizado en la imaginación los ensueños fantásticos y delirantes; han desencadenado en el corazón, virgen

aun ayer de toda tempestad, borrascas formidables; han dado lugar a las curiosidades que roen el espíritu; han engendrado las esperanzas que enervan, las ansiedades que atormentan las decepciones que torturan y las angustias que matan. Se querrá saber y se ignora; se anhela volverse a ver, y se aleja cada vez más; los días son largos, las noches, interminables; se sufre por ser demasiado joven; se tiene prisa por envejecer.

¡Ah! ¡Feliz resultado! ¡Y cómo la moral halla su provecho!

LXVII. Feliz aproximación

Psicólogos que se creen de observación sutil y penetrante, dirigen a la coeducación la fea acción de afeminar a los muchachos y masculinizar a las muchachas. Algo hay de verdad en esta observación. Pero, lejos pensar que sea en detrimento de la coeducación; todo lo contrario, es completamente favorable.

Al contacto de las muchachas, los muchachos pierden algo de su brutalidad y de su violencia; se vuelven más cariñosos; apaciguan sus gestos, moderan sus movimientos; atenúan la rudeza de su lenguaje y hasta dulcifican el timbre de su voz.

Al contacto de los muchachos, las muchachas pierden algo de su coquetería y de su timidez; vuélvanse más atrevidas; sus gestos son más declarados; sus movimientos, más vivos; retroceden cada vez menos ante la palabra atrevida; su voluntad se afirma más y más; su energía crece; su espíritu astuto y malicioso es menos sutil. ¿Es malo que esto sea así?

No es ese mi parecer, y estimo que la vida común, los estudios y los juegos divididos bosquejan, por el contrario, una atenuación de ciertos contrastes que la educación, las costumbres, las ocupaciones

especiales a cada sexo, y las preocupaciones sociales han exagerado, y trazan una aproximación que puede considerarse como muy dichosa, que arranca a cada sexo de ciertas extravagancias y caprichos que han agrandado siglos de vida, no solamente distinta, sino opuesta y aun hostil, y que comunica a cada uno de ellos una parte de las cualidades inherentes en el otro. Pero en ello no hay más que una aproximación, un contacto, no una mezcla, una confusión; una disminución, no una supresión de distancias, y cada sexo conserva sus rasgos distintos: el muchacho, la fuerza, y la muchacha, la gracia; el muchacho, la audacia, y la muchacha, la coquetería.

LXVIII. La educación sexual

La práctica de la coeducación plantea el problema delicado de la educación sexual. ¿Delicado? ¿Por qué sería más que otro? ¿Por qué sería delicadísimo coger al niño, llegado a la edad y al grado de conocimientos en que esta cuestión le interesa, las condiciones en las cuales se efectúa la perpetuación de la especie humana, y enseñarle de nuevo, con más cuidado, el modo de reproducción de las otras especies?

El malestar que causa al educador una conversación o un curso completo sobre esta cuestión proviene casi exclusivamente del misterio en que el niño rodea este problema; y este misterio mismo tiene por origen los circunloquios y las reservas, las precauciones oratorias y los sobreentendidos, con los cuales es costumbre abordar esta materia delante de los niños. Si fuese tratada con franqueza, abordada de frente; estudiada en la forma que cualquier capítulo de las ciencias naturales, toda inquietud, todo temor, desaparecería.

Los hipócritas doctores de la moral oficial que predican la virtud y que, generalmente, practican el vicio a escondidas, piden para los niños la ignorancia de ciertas materias.

La ignorancia es siempre un mal, un peligro.

¡Cuántas faltas, cuántas tonterías cometen los niños por inexperiencia, por ignorancia! Una madre y un padre previsores deben siempre procurar ilustrar a sus hijos. El niño acabará por saber conocer lo que se le quiere ocultar; ¿a qué, pues, andarle con tapujos y misterios? ¿Será esto por conservar su pudor? Ocultarle alguna cosa es incitarle a hacerla, aun sobre las cosas que le inquietan o sobre las ideas falsas que posea, a propósito de las cuales consultará a sus compañeros o a sus vecinos. No le faltarán más tarde personas que le enseñen, cuando será del todo inútil instruirle con verdadera franqueza. ¿Por qué, pues, ocultarle lo que él sabrá, fatalmente, algún día? Eso es una imprevisión imperdonable.

Yo sostengo que ocultarle esas cosas es despertar en él, antes de la edad que la naturaleza asigna a su desarrollo normal, curiosidades malsanas; que eso es abandonarle, confiada e ignorantemente, a las solicitaciones de todas las tentaciones que le rodean; que eso es abandonarle, a todo trance, a los peligros de las promiscuidades perniciosas; que eso es ponerle en el abismo, en lugar de preservarle. Y sostengo que los educadores que así obren, en nombre del pudor del niño, son culpables e imprevisores.

La verdadera moral consiste en proyectar sobre estas cosas la luz necesaria, luz que el niño sabrá procurarse algún día. Es preferible que los que la aman sean los que la den, y no esos que ni aun la conocen.

LXIX. ¡A TODOS!

Venid a vernos.

Que vengan a hacernos una visita todos a los que, de cualquier modo, nuestro ensayo de educación les interese. Para

todos, amigos, indiferentes, adversarios, nuestra puerta está abierta a toda hora.[5]

No se encontrarán enfrente de esas puertas con cerrojos que dan el aspecto de prisión a la mayoría de establecimientos: refugios, orfelinatos, talleres, pensionados, donde con carácter benéfico, de caridad o de religión, se tiene por profesión recoger y educar a la infancia. No se verán obligados a decir sus nombres, profesión y domicilio. No tendrán que dar a conocer el objeto de su visita ni las personas que le han recomendado. Útiles, necesarias en las casas de dolor que más arriba he citado, estas formalidades y precauciones son inútiles en La Ruche. No tenemos ninguna sorpresa; no tomamos más precauciones contra las indiscreciones de fuera, que contra las recriminaciones de dentro.

Nuestros visitantes pueden conversar libremente con nuestros niños; están habituados a hablar francamente y a decir la verdad, y tenemos plena conciencia de que la verdad no puede menos de sernos ventajosa.

Nuestros visitantes verán un gran círculo familiar, donde todos, pequeños y grandes, viven en la misma forma, en alegre armonía, en medio del placer que procura una vida de trabajo, de recreo, de recíproco cariño y de mutua confianza.

Y podrán hacer constar cómo por la paciencia, la dulzura, la ternura y la libertad, se obtienen resultados más preciosos que por la severidad, la disciplina y la sujeción.

---

5. Para molestar lo menos posible a nuestros niños en sus ocupaciones cotidianas, rogamos a las personas que puedan hacerlo, den preferencia al miércoles o al domingo.

LXX. Una última palabra

Ya es hora de poner fin a estas «Palabras de un educador», escritas un poco aprisa, con la fiebre de una existencia que me deja muy poco tiempo para ello.

Nosotros nos esforzamos lealmente, mis colaboradores y yo, en poner en práctica los métodos pedagógicos y los procedimientos educativos que hacen el objeto de las páginas consagradas al estudio de estos métodos, al examen de estos procedimientos.

Ahora que las dos escuelas que se disputan, en Francia, el corazón y el espíritu de nuestros niños libran un combate encarnizado, del cual, hasta ahora, el más franco resultado es hacer resaltar, ante los ojos de los menos previsores, las faltas, las imperfecciones y la insuficiencia de la una y de la otra, es de suma utilidad fundar una tercera escuela.

La escuela cristiana es la de ayer; la escuela laica es la de hoy; La Ruche es, ya desde ahora, la escuela del mañana.

La escuela cristiana es la escuela del pasado, organizada por y para la Iglesia; la escuela laica es la escuela del presente, organizada por y para la República; La Ruche es la escuela del porvenir, la Escuela Verdad, organizada para el niño, a fin de que, cesando de ser el bien, la cosa, la propiedad, de la Religión, del Estado, de la Familia, de la Patria, se pertenezca a sí mismo y encuentre en la escuela el pan, el saber y la ternura de los cuales tienen necesidad su cuerpo, su cerebro y su corazón.

Pero La Ruche no puede recoger y educar más que un ínfimo número de niños. Y son centenares de millares los niños del pueblo que a toda costa conviene educar en condiciones sanas, instruir y educar bien y noblemente, si queremos preparar, asegurar y acelerar la llegada de tiempos nuevos.

Ante este esfuerzo gigantesco por cumplir, La Ruche es muy poca cosa. Puede, sin embargo, ser un ejemplo; el ensayo que nosotros intentamos puede ser una poderosa demostración, y lo es, bajo el punto de vista de que esta obra es de gran importancia social, tal vez la obra más importante realizada por los hombres de nuestra generación (lo digo sin vanidad, sin falsa modestia, porque así lo creo).

Así, es preciso que viva; vivirá. Es preciso que prospere; prosperará. Pero es preciso aún y, sobre todo, que sea el prototipo, el modelo sobre el cual se edifiquen lo más pronto posible otros ensayos del mismo género.

Y no quisiera terminar estas páginas, demasiado especialmente reservadas para La Ruche, que me es tan querida como la obra al artesano, como el hijo por su padre, sin manifestar a los lectores mi completo pensamiento.

LXXI. Un magnífico sueño

Imaginaros que he soñado a menudo pensando en esta obra aún naciente, pero ya fértil en realizaciones y grande de admirables promesas, he soñado a menudo que nuestro país se cubría de una multitud incesante de *Colmenas*.

He soñado que se fundaba una, dos y aun tres en cada distrito. Veía a la idea hacer su camino, la iniciativa más y más seguida, el ejemplo más y más imitado.

Veía centenares de camaradas vivir en familia, en la dulzura de los días alegres y placenteros por la labor apacible de los campos, por la calma vivificante de las necesidades felizmente satisfechas, bajo la mirada límpida, reconocida y dulce, de millares de niños que les rodeaban.

Contemplaba arrobado, enajenado, esas miles de cabecitas donde los ojos brillaban de inteligencia y franqueza; admiraba esos millares de rojas mejillas, de caras cándidas, de fisonomías vivas y expresivas, de delicados nervios, de cuerpos flexibles, robustos, armoniosos y bellos, desarrollándose bajo el esfuerzo vigilante de solicitudes inteligentes y protecciones afectuosas.

Veía, en fin, a todas esas Colmenas llenas de vida desbordante, activas, zumbando incesantemente dichosas, estrechamente unidas unas a otras en común pensamiento, en generosa emulación, en el seno de una organización vasta y poderosa, reuniéndolas a todas en un fraternal abrazo.

Presentía en esas Colmenas la rotura de las células de donde saldrá un mundo mejor, y en la incesante multiplicación de esas agrupaciones me parecía ver el principio de la realización del concepto social magnífico que aloja mi cerebro.

¿Por qué no llegará a ser una realidad este sueño? ¿Créese que será imposible a los sindicatos y a las cooperativas, con el concurso moral y material de todos los hombres de buena voluntad, encontrar en la campiña que rodea a las ciudades donde residen terrenos donde instalar una Colmena?

Uniéndose dos, tres o cuatro, si esto fuera necesario, las cooperativas y sindicatos de una misma ciudad o de una misma región, ¿no estarían en condiciones de realizar este proyecto?

Las federaciones regionales de cooperativas y las federaciones nacionales de sindicatos, ¿no están designados a emprender una tarea semejante y no son algunas ya lo suficientemente poderosas para poner en pie tal empresa?

¡Qué alegría para las mujeres y para las madres saber que a corta distancia, la cual podrían a menudo salvar para ir a abrazarles, sus niños reciben una educación mucho más racional y fecunda que la que les era dada en las otras escuelas!

¡Qué dicha experimentarán los padres al sentir en sus ojos la impresión de salud y alegría, de vida y de fuerza que se desprendería de todos esos pequeños seres que adoran con frenesí!

¡Qué poder moral tan grande resultaría para la acción sindical y cooperativa! ¡Y qué hermoso plantel de propagandistas y de militantes ardientes, convencidos, entusiastas, serían esos cientos de Colmenas cuando esos miles de jóvenes abejas, llegada la hora de dejar el enjambre, fuesen distribuyendo, un poco por todas partes, la miel pura de las sanas doctrinas y de los generosos sentimientos! Pensemos en ello.

No alejemos de nuestros espíritus ese sueño tan seductor.

Ha llegado la hora para la multitud, de la cual formamos parte, de emprender y llevar a feliz término grandes empresas.

Y, entrando poco a poco en el dominio de la realidad, ese sueño prestigioso puede estar en el número de esos vastos y nobles sentimientos que llevan a la Humanidad hacia la vida libre, dichosa y fraternal.

La brochure mensuelle, n.os 133-134,
París, julio-agosto de 1933.

Francisco Ferrer y Guardia
(1859-1909)

La renovación de la escuela

Dos medios de acción se ofrecen a los que quieren renovar la educación de la infancia: trabajar para la transformación de la escuela por el estudio del niño, a fin de probar científicamente que la organización actual de la enseñanza es defectuosa y adoptar mejoras progresivas; o fundar escuelas nuevas en que se apliquen directamente principios encaminados al ideal que se forman de la sociedad y de los hombres los que reprueban los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna. El primer medio presenta grandes ventajas, responde a una concepción evolutiva que defenderán todos los hombres de ciencia y que, según ellos, es la única capaz de lograr el fin. En teoría tienen razón y así estamos dispuestos a reconocerlo.

Es evidente que las demostraciones de la psicología y de la fisiología deben producir importantes cambios en los métodos de educación; que los profesores, en perfectas condiciones para comprender al niño, podrán y sabrán conformar su enseñanza con las leyes naturales. Hasta concedo que esta evolución se realizará en el sentido de la libertad, porque estoy convencido de que la violencia es la razón de la ignorancia, y que el educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad, porque conocerá los deseos del niño y sabrá secundar su desarrollo únicamente dándole la más amplia satisfacción posible.

Pero en la realidad, no creo que los que luchan por la emancipación humana puedan esperar mucho de ese medio. Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben

mejor que nadie que su poder está totalmente basado en la escuela y por eso la monopolizan cada vez con mayor empeño. Pasó el tiempo en que los gobiernos se oponían a la difusión de la instrucción y procuraban restringir la educación de las masas. Esa táctica les era antes posible porque la vida económica de las naciones permitía la ignorancia popular, esa ignorancia que facilitaba la dominación. Pero las circunstancias han cambiado: los progresos de la ciencia y los multiplicados descubrimientos han revolucionado las condiciones del trabajo y de la producción; ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la concurrencia universal.

Así reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados. Y se ha visto a los gobiernos más reaccionarios seguir ese movimiento; han comprendido que la táctica antigua era peligrosa para la vida económica de las naciones y que había que adaptar la educación popular a las nuevas necesidades. Grave error sería creer que los directores no hayan previsto los peligros que para ellos trae consigo el desarrollo intelectual de los pueblos, y que, por tanto, necesitaban cambiar de medios de dominación; y, en efecto, sus métodos se han adaptado a las nuevas condiciones de vida, trabajando para recabar la dirección de las ideas en evolución. Esforzándose por conservar las creencias sobre las que antes se basaba la disciplina social, han tratado de dar a las concepciones resultantes del esfuerzo científico una significación que no pudiera perjudicar a las instituciones esta-

blecidas, y he ahí lo que les han inducido a apoderarse de la escuela. Los gobernantes, que antes dejaban a los curas el cuidado de la educación del pueblo, porque su enseñanza, al servicio de la autoridad, les era entonces útil, han tomado en todos los países la dirección de la organización escolar.

El peligro, para ellos, consistía en la excitación de la inteligencia humana ante el nuevo espectáculo de la vida, en que en el fondo de las conciencias surgiera una voluntad de emancipación. Locura hubiera sido luchar contra las fuerzas en evolución; era preciso encauzarlas, y para ello, lejos de obstinarse en antiguos procedimientos gubernamentales, adoptaron otros nuevos de evidente eficacia. No se necesitaba un genio extraordinario para hallar esta solución; el simple curso de los hechos llevó a los hombres del poder a comprender lo que había que oponer a los peligros presentados: fundaron escuelas, trabajaron por esparcir la instrucción a manos llenas y, si en un principio hubo entre ellos quienes resistieron a este impulso, —porque determinadas tendencias favorecían a algunos de los partidos políticos antagónicos— todos comprendieron pronto que era preferible ceder y que la mejor táctica consistía en asegurar por nuevos medios la defensa de los intereses y de los principios. Viéronse, pues, producirse luchas terribles por la conquista de la escuela; en todos los países se continúan esas luchas con encarnizamiento; aquí triunfa la sociedad burguesa y republicana, allá vence el clericalismo. Todos los partidos conocen la importancia del objetivo y no retroceden ante ningún sacrificio para asegurar la victoria. Su grito común es: ¡Por y para la escuela! y el buen pueblo debe estar reconocido a tanta solicitud. Todo el mundo quiere su elevación por la instrucción, y su felicidad por añadidura.

En otro tiempo podían decirle algunos: Esos tratan de conservarte en la ignorancia para mejor explotarte; nosotros te queremos instruido y libre. Al presente eso ya no es posible: por todas partes se construyen escuelas, bajo toda clase de títulos.

En ese cambio tan unánime de ideas, operado entre los directores respecto de la escuela, hallo los motivos para desconfiar de su buena voluntad, y la explicación de los hechos que ocasionan mis dudas sobre la eficacia de los medios de renovación que intentan practicar ciertos reformadores. Por lo demás, esos reformadores se cuidan poco, en general, de la significación social de la educación; son hombres que buscan con ardor la verdad científica, pero que apartan de sus trabajos cuanto es extraño al objeto de sus estudios. Trabajan pacientemente por conocer al niño y llegarán a decirnos —todavía es joven su ciencia— qué métodos de educación son más convenientes para su desarrollo integral.

Pero esta indiferencia en cierto modo profesional, en mi concepto, es perjudicialísima a la causa que piensan servir.

No les considero, en manera alguna, inconscientes de las realidades del medio social, y sé que esperan de su labor los mejores resultados para el bien general. Trabajando para revelar los secretos de la vida del ser humano, —piensan— buscando el proceso de su desarrollo normal físico y psíquico, impondremos a la educación un régimen que ha de ser favorable a la liberación de las energías. No queremos ocuparnos directamente de la renovación de la escuela; como sabios tampoco lo conseguiremos, porque todavía no sabríamos definir exactamente lo que debiera hacerse.

Procederemos por gradaciones lentas, convencidos de que la escuela se transformará a medida de nuestros descubrimientos, por

la misma fuerza de las cosas. Si nos preguntáis cuáles son nuestras esperanzas, nos manifestaremos de acuerdo con vosotros en la provisión de una evolución en el sentido de una amplia emancipación del niño y de la humanidad por la ciencia, pero también en este caso estamos persuadidos de que nuestra obra se prosigue completamente hacia ese objeto y le alcanzará por las vías más rápidas y directas.

Este razonamiento es evidentemente lógico, nadie puede negarlo, y, sin embargo, en él se mezcla una gran parte de ilusión. Preciso es reconocerlo; si los directores, como hombres, tuviesen las mismas ideas que los reformadores benévolos, si realmente les impulsara el cuidado de una organización continua de la sociedad en el sentido de la desaparición progresiva de las servidumbres, podría reconocerse que los únicos esfuerzos de la ciencia mejorarían la suerte de los pueblos; pero lejos de eso, es harto manifiesto que los que se disputan el poder no miran más que la defensa de sus intereses, que solo se preocupan de la propia ventaja y de la satisfacción de sus apetitos. Mucho tiempo hace que dejamos de creer en las palabras con que disfrazan sus ambiciones; todavía hay cándidos que admiten que hay en ellos un poco de sinceridad, y hasta imaginan que a veces les impulsa el deseo de la felicidad de sus semejantes; pero estos son cada vez más raros y el positivismo del siglo se hace demasiado cruel para que puedan quedar dudas sobre las verdaderas intenciones de los que nos gobiernan.

Del mismo modo que han sabido arreglarse cuando se ha presentado la necesidad de la instrucción, para que esta instrucción no se convirtiese en un peligro, así también sabrán reorganizar la escuela de conformidad con los nuevos datos de la ciencia para que nada pueda amenazar su supremacía. Ideas son estas difíciles de

aceptar, pero se necesita haber visto de cerca lo que sucede y cómo se arreglan las cosas en la realidad para no dejarse caer en el engaño de las palabras. ¡Ah! ¡Qué no se ha esperado y espera aún de la instrucción! La mayor parte de los hombres de progreso todo lo esperan de ella, y hasta estos últimos tiempos algunos no han comenzado a comprender que la instrucción solo produce ilusiones. Cáese en la cuenta de la inutilidad positiva de esos conocimientos adquiridos en la escuela por los sistemas de educación actualmente en práctica; compréndese que se ha esperado en vano, a causa de que la organización de la escuela, lejos de responder al ideal que suele crearse, hace de la instrucción en nuestra época el más poderoso medio de servidumbre en mano de los directores. Sus profesores no son sino instrumentos conscientes o inconscientes de sus voluntades, formados además ellos mismos según sus principios; desde su más tierna edad y con mayor fuerza que nadie han sufrido la disciplina de su autoridad; son muy raros los que han escapado a la tiranía de esa dominación quedando generalmente impotentes contra ella, porque la organización escolar les oprime con tal fuerza que no tienen más remedio que obedecer.

No he de hacer aquí el proceso de esta organización, suficientemente conocida para que pueda caracterizársele con una sola palabra: Violencia. La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera. He ahí la explicación de cuanto dejo indicado: el cuidado que han tenido los gobiernos en dirigir la educación de los pueblos y el fracaso de las esperanzas de los hombres de libertad. Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar. No creo que los

sistemas empleados hayan sido combinados con exacto conocimiento de causa para obtener los resultados deseados, pues eso supondría genio; pero las cosas suceden exactamente como si esa educación respondiera a una vasta concepción de conjunto realmente notable: no podría haberse hecho mejor. Para realizarla se han inspirado sencillamente en los principios de disciplina y de autoridad que guían a los organizadores sociales de todos los tiempos, quienes no tienen más que una idea muy clara y una voluntad, a saber: que los niños se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen. Esto sentado, la instrucción no puede ser más que lo que es hoy. No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales; se trata de imponer pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social.

No se extrañe, pues, que semejante educación no tenga influencia alguna sobre la emancipación humana. Lo repito, esa instrucción no es más que un medio de dominación en manos de los directores, quienes jamás han querido la elevación del individuo, sino su servidumbre, y es perfectamente inútil esperar nada provechoso de la escuela de hoy día. Y lo que se ha producido hasta hoy continuará produciéndose en el porvenir; no hay ninguna razón para que los gobiernos cambien de sistema; han logrado servirse de la instrucción en su provecho, así seguirán aprovechándose también de todas las mejoras que se presenten. Basta que conserven el espíritu de la escuela, la disciplina autoritaria que en ella reina, para que todas las

innovaciones les beneficien. Para que así sea, vigilarán constantemente; téngase la seguridad de ello.

Deseo fijar la atención de los que me leen sobre esta idea: todo el valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño. Así como en ciencia no hay demostración posible más que por los hechos, así también no es verdadera educación sino la que está exenta de todo dogmatismo, que deja al propio niño la dirección de su esfuerzo y que no se propone sino secundarle en su manifestación. Pero no hay nada más fácil que alterar esta significación, y nada más difícil que respetarla. El educador impone, obliga, violenta siempre; el verdadero educador es el que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del mismo niño.

Por esta consideración puede juzgarse con qué facilidad se modela la educación y cuán fácil es la tarea de los que quieren dominar al individuo. Los mejores métodos que puedan revelárseles, entre sus manos se convierten en otros tantos instrumentos más poderosos y perfectos de dominación. Nuestro ideal es el de la ciencia y a él recurriremos en demanda del poder de educar al niño favoreciendo su desarrollo por la satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y se desarrollen.

Estamos persuadidos de que la educación del porvenir será una educación en absoluto espontánea; claro está que no nos es posible realizarla todavía, pero la evolución de los métodos en el sentido de una comprensión más amplia de los fenómenos de la vida, y el hecho de que todo perfeccionamiento significa la supresión de una violencia, todo ello nos indica que estamos en terreno verdadero cuando esperamos de la ciencia la liberación del niño. ¿Es este el

ideal de los que detentan la actual organización escolar, es lo que se proponen realizar, aspiran también a suprimir las violencias? No, sino que emplearán los medios nuevos y más eficaces al mismo fin que en el presente; es decir, a la formación de seres que acepten todos los convencionalismos, todas las mentiras sobre las cuales está fundada la sociedad.

No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos.

¿Cuál es, pues, nuestra misión? ¿Cuál es, pues, el medio que hemos de escoger para contribuir a la renovación de la escuela?

Seguiremos atentamente los trabajos de los sabios que estudian el niño, y nos apresuraremos a buscar los medios de aplicar sus experiencias a la educación que queremos fundar, en el sentido de una liberación más completa del individuo. Mas ¿cómo conseguiremos nuestro objeto? Poniendo directamente manos a la obra, favoreciendo la fundación de escuelas nuevas donde en lo posible se establezca este espíritu de libertad que presentimos ha de dominar toda la obra de la educación del porvenir.

Se ha hecho ya una demostración que por el momento puede dar excelentes resultados. Podemos destruir todo cuanto en la escuela actual responde a la organización de la violencia, los medios artificiales donde los niños se hallan alejados de la naturaleza y de

la vida, la disciplina intelectual y moral de que se sirven para imponerle pensamientos hechos, creencias que depravan y aniquilan las voluntades. Sin temor de engañarnos podemos poner al niño en el medio que le solicita, el medio natural donde se hallará en contacto con todo lo que ama y donde las impresiones vitales reemplazarán a las fastidiosas lecciones de palabras. Si no hiciéramos más que esto, habríamos preparado en gran parte la emancipación del niño.

En tales medios podríamos aplicar libremente los datos de la ciencia y trabajar con fruto.

Bien sé que no podríamos realizar así todas nuestras esperanzas; que frecuentemente nos veríamos obligados, por carencia de saber, a emplear medios reprobables; pero una certidumbre nos sostendría en nuestro empeño, a saber: que sin alcanzar aún completamente nuestro objeto, haríamos más y mejor, a pesar de la imperfección de nuestra obra, que lo que realiza la escuela actual. Prefiero la espontaneidad libre de un niño que nada sabe, a la instrucción de palabras y la deformación intelectual de un niño que ha sufrido la educación que se da actualmente.

Lo que hemos intentado en Barcelona, otros lo han intentado en diversos puntos, y todos hemos visto que la obra era posible. Pienso, pues, que es preciso dedicarse a ella inmediatamente. No queremos esperar a que termine el estudio del niño para emprender la renovación de la escuela; esperando, nada se hará jamás. Aplicaremos lo que sabemos y sucesivamente lo que vayamos aprendiendo. Un plan de conjunto de educación racional es ya posible, y en escuelas tales como las concebimos pueden los niños desarrollarse libres y dichosos, según sus aspiraciones. Trabajaremos para perfeccionarlo y extenderlo.

Tales son nuestros proyectos: no ignoramos lo difícil de su realización; pero queremos comenzarla, persuadidos de que seremos ayudados en nuestra tarea por los que luchan en todas partes para emancipar a los humanos de los dogmas y de los convencionalismos que aseguran la prolongación de la inicua organización social actual.

Boletín de la Escuela Moderna,
n.º 1 (2.ª época), 1 mayo 1908.

Ricardo Mella
(1861-1925)

El verbalismo en la enseñanza

Predomina, por desdicha, en todo lo que pretende ser nuevo, la influencia de lo viejo. El patrimonio de nuestros antepasados, que diría Le Dantec, con su enorme pesadumbre, impide el avance rápido de las conquistas y del conocimiento de la ciencia. La experiencia actual tiene por contrapeso poderoso la experiencia atávica.

Son las palabras el vehículo obligado en la transmisión de los conocimientos. Mediante ellas, van las generaciones transmitiéndose sus errores y sus verdades, más los primeros que las segundas. Imitadores los unos de los otros, no acertamos más que a emplear en la lucha las mismas armas de nuestros contradictores. Con palabras pretendemos destruir el imperio de las palabras.

Todo lo que es anterior a la ciencia se reduce a puro verbalismo. Detrás de la teología, de la metafísica especulativa, no hay más que artificios retóricos, frases bellas, figuras poéticas, pero ninguna realidad, ningún conocimiento positivo. Todo el pasado está impregnadísimo de una gran repugnancia por los hechos y por las realidades.

¿Qué hacemos los innovadores enfrente de la influencia perniciosa de ese verbalismo atávico?

Poco más o menos lo mismo que nuestros adversarios. Nos pagamos también de palabras. La magia de los nombres sonoros nos seduce. Y a unos conceptos altisonantes, oponemos otros altisonantes conceptos; a unas entidades metafísicas, contestamos con otras abstrusas entidades, a unos artificios, sustituimos otros artificios. La herencia es más poderosa que nuestra razón y que nuestra voluntad.

En el determinismo fisiológico y social hay explicación para el fenómeno, pero en la inconsciencia de la realidad y en la ignorancia

del saber humano sería menester que buscáramos la causa eficiente de nuestra impotencia renovadora.

Pretendemos ser científicos, y andamos ayunos de ciencia. Queremos ser prácticos, y divagamos atrozmente. Soñamos con la vida sencilla y natural, y no hacemos más que acumular complicaciones y amontonar viejos o nuevos cachivaches. Es que hemos adquirido las palabras y no las realidades. Es que ha sonado agradablemente en nuestros oídos la palabra *saber*, pero no hemos podido todavía apoderarnos del ritmo armónico de su contenido. Somos nuevos por el deseo, caducos por el conocimiento.

Y así, tan verbalistas como nuestros contrincantes, giramos constantemente en un círculo vicioso.

En ninguna de nuestras manifestaciones activas como en materia de enseñanza se muestra más claramente esta triste realidad. En nuestras escuelas se atiborra a los niños de indigestas palabras que quieren ser algo, que algo encierran en el generoso deseo del que las profiere, pero que en realidad de verdad no llevan al cerebro ni un solo rayo de luz. Enseñamos y aprendemos, como antes, figuras retóricas, conceptos filosóficos, abstrusas metafísicas, artificios lógicos; nada de realidades, nada de verdades experimentales. Poner la experiencia, los hechos, ante las criaturas y dejar que ellas mismas se hagan su conocimiento, su lógica, su ciencia, es cosa que no entra en nuestros cálculos. Es más sencilla y más cómoda la rutina de darles opiniones hechas, de llenarles la cabeza de discursos vehementes, de sugerirles argumentos en correcta formación. Buena voluntad no falta. Lo que faltan son medios y conocimientos, educación pedagógica y ecuanimidad doctrinal.

Habríamos de aprender primeramente que en la realidad está toda la experiencia y que en la experiencia está toda la ciencia, para

que nos diéramos cuenta de que la enseñanza se reduce a lecciones de cosas y no a lecciones de palabras. Y aprendiéndolo primero, estaríamos luego en camino de adquirir los mejores métodos, para que la realidad misma, no el maestro, fuera grabando en el cerebro y en la conciencia de las criaturas aquellos ejemplos de bondad, de amor, de justicia que hubieran de constituir el futuro hombre de una sociedad de justicia, de amor y de bondad.

Sin quererlo, fabricamos hoy hombres a medida de nuestros prejuicios, de nuestras rutinas, de nuestra insuficiencia científica porque somos verbalistas y estamos nosotros mismos hechos a la medida de otros verbalismos que repudiamos. ¡Cuántos bellos discursos infructuosos! ¡Cuántos impotentes esfuerzos intelectuales de sugestión de ideas! ¡Cuántas energías malgastadas en vanas divagaciones!

La enseñanza nueva deberá ser algo más sencillo que todo eso. Sin grandes sabidurías se pueden enseñar grandes cosas; diríamos mejor, se puede hacer que los niños aprendan muchas cosas por sí mismos. Sin discursos, sin esfuerzos de lógica que envuelven siempre algo de imposición, se pueden obtener óptimos resultados en el desenvolvimiento intelectual de las criaturas. Bastará que la infancia pueda ir desentrañando sucesivamente el mundo que la rodea, los hechos de naturaleza y los hechos sociales, para que, con pequeño esfuerzo del profesor, ella misma se forme su ciencia de la vida. Por cada cien palabras de las muchas que se emplean en perjuicio de las criaturas, un solo hecho será suficiente para que cualquier niño se dé buena cuenta de razones que acaso los más elocuentes discursos no lograrían meter en su cerebro. Lecciones de cosas, examen de la realidad, repetición de experiencias, son la única base sólida de la razón. Sin experiencias, sin realidades, la razón fracasa comúnmente.

Nuestros esfuerzos, en materia de enseñanza, deben propender, no a un proselitismo extensivo, sino al cultivo intensivo de las inteligencias. Un puñado de niños hechos a su propia iniciativa será una mayor conquista que si ganáramos algunos millares de ellos para determinadas ideas.

Es de tal eficacia el factor *libertad*, que hasta en las criaturas educadas en el abandono da sus beneficiosos frutos. No hay golfo tonto ni pilluelo que no sea inteligente.

Y si en la humanidad persiste la esclavitud moral y material es porque precisamente se ha empleado en la enseñanza el factor *imposición*. El instrumento de esta imposición ha sido y es el verbalismo, el verbalismo teológico, metafísico o filosófico.

¿Queremos una enseñanza nueva? Pues nada de verbalismo ni de imposición. Experiencia, observación, análisis, completa libertad de juicio, y los hombres del porvenir no tendrán que reprocharnos la continuación de la cadena que queremos romper.

El verbalismo es la peste de la humanidad. En la enseñanza es peor que la peste: es la atrofia, cuando no la muerte, de la inteligencia.

El Libertario, nº 7, Gijón, 21 de septiembre de 1912.

Por la cultura

Periodistas, literatos y políticos no saben pasarse sin una plataforma de temporada para entretener el respetable público. Ahora mismo han puesto de moda el tema de la cultura y no pasa día sin que le dediquen largas, latas y enfadosas parrafadas.

En verdad que el asunto es de verdadera importancia para todos. Nosotros se la concedemos sin regateo.

Somos un pueblo rezagado, casi dormido, que apenas se conmueve por nada. El desarrollo intelectual es poco más que nulo y la voluntad no suele resolver a la acción por impulsos reflexivos, movida a veces solamente por los pasionales. El pensamiento no sirve aquí sino para formar *Chateaux* en *Espagne*,[1] que dicen nuestros vecinos los franceses. Y en esto nos quedamos.

¿Quién duda de la imprescindible necesidad de cultura en que vivimos? ¿Quién duda de la eficacia de una labor intensamente cultural que sacudiera la pereza de las inteligencias?

Saltar, en tiempo y razón oportunos, del *yo quiero* contemplativo, al *yo hago* fecundo, sería inmediato resultado de aquella indicada labor.

Mas para tan grande obra, carecemos en España de elementos adecuados. Los llamados intelectuales son, en su mayor parte, verbalistas y, por añadidura, abúlicos. Los que se atribuyen la misión de dirigirnos, los políticos, son profesionales de la trampa y del escamoteo, hueros de meollo, incapaces de grandeza, raquíticos de alma y de corazón.

Así, toda la obra presente de cultura se resuelve en una enorme mentira convencional. Nadie lo ignora, pero casi todo el mundo

1. Expresión figurada: «Hacer castillos en el aire» [N. del E.].

lo calla: los centros de enseñanza privada u oficial son templos de castración y de atrofia; los programas, tupida malla de enredijos de pretendida ciencia; los años de estudio y los métodos de enseñanza, eterno y sostenido aprendizaje de masturbación intelectual. Título académico es frecuente equivalencia de imbecilidad incurable.

Sobre ese carril resbaladizo, continuamos deslizándonos felices. Se han instituido enseñanzas nuevas, nuevos centros de instrucción popular con pretensiones de sano practicismo, de viable reforma, y los nuevos centros no son sino triste remedo de los antiguos.

El mismo profesorado carece, en general, de condiciones, cuando no de bastantes conocimientos para la enseñanza. ¿Y cómo no, si es el fruto maduro de la rutina, de la castración y de la atrofia?

Persisten los mismos factores, los mismos medios, los mismos procedimientos, hasta los mismos cachivaches y las mismas corruptelas del tiempo viejo. Fuera de los pretendidos templos de la sabiduría oficial, ¡qué pobreza, qué lastimosa pobreza de acción! En lucha a brazo partido con la penuria, la enseñanza privada ha de limitarse a copiar servilmente la enseñanza oficial, cuando no la empeora y agrava. Toda la idealidad se reduce a la conquista del garbanzo. Verdad que el profesorado sería heroico, si no fuera esclavo, siervo y paria de la miseria.

Y ya no queda más que la obra de los escritores bregando un día y otro por la anhelada regeneración y la obra legislativa de los gobernantes.

Con permiso de unos y otros, diremos lisa y llanamente que lo que se necesita no son artículos, discursos y leyes, sino hechos y hechos.

Porque hemos llegado a un punto en que el mal solo tiene remedio revolucionariamente. Mientras se opere sobre los viejos organismos y sobre los viejos preceptos, toda labor será infecunda.

Que no se espanten los meticulosos del eufemismo, los pisaverdes de la elegancia y los circunspectos de semiseriedad de asno. Hay que decir muy alto lo que todo el mundo dice por lo bajo.

Y es, a saber: que si se quiere una verdadera campaña de cultura general, es necesario que se empiece por destruir, por aniquilar todo el vetusto edificio de la enseñanza, por suprimir los aparatos repetidores que se llaman catedráticos y maestros de antonomasia; por quemar, así como suena, los malditos textos solo atentos a los fines especulativos y no a los científicos; por arrinconar para siempre enredosos programas y encasillamientos de tiempo y facultades; y hasta, en fin, por derribar los antihigiénicos y apestantes caserones donde se fabrica la estulticia y la idiotez patentadas.

A compás de esta primera obra de saneamiento, habría que dar el golpe de gracia al privilegio que reserva a los ricos y a los semirricos el monopolio de los conocimientos, con lo que al propio tiempo se redimía materialmente la enseñanza, se la emancipaba espiritualmente. La avalancha de las multitudes ansiosas de saber, sería campo abonado para la experimentación de aquellos que supieran y quisieran emprender la obra de la enseñanza integral.

Entonces, y solo entonces, con profesores de verdad, y de verdad libres; con absoluta independencia para la elección de libros; con métodos nuevos adoptados a la naturaleza de cada enseñanza y a la variedad de las actitudes; con edificios, patios y campos higiénicos y confortables; con todos los elementos necesarios a un indispensable practicismo y a la eficacia de precisas demostraciones para no producir loros ilustrados podremos dar por comenzada esa gran empresa de cultura que tantos proclaman y tan pocos quieren.

Entretanto hay una labor preparatoria que tampoco se hace, aunque mucho sobre ella se declama. Y esta labor consiste en que

los que saben y pueden salgan de su torre de marfil, dejándose de estériles predicaciones a la luna, y vayan derechamente a ofrecer al pueblo el tributo de sus conocimientos, no solo con palabras y razones, sino también con hechos que las verifiquen.

Aldeas, villas y ciudades esperan ansiosas la buena nueva y allá no llegan sino necias peroratas y mazacotes de insulsa prosa vacías ambas de contenido científico y hasta de contenido artístico.

Y si se nos dijere que aun para esta preparatoria empresa de cultura se necesitan recursos y medios de que se carece, contestaremos sencillamente que así como los hay para mantener con boato un culto y un clero que maldita la falta que nos hace; así como los hay abundantes para sostener en pie de guerra una multitud de jóvenes que estarían mejor estudiando y trabajando, así como no se escatiman para el mantenimiento de cien instituciones de holganza; así y más que así debe haberlos para enseñar, para ilustrar, para emancipar las inteligencias del automatismo enfermo en que nos estamos agotando.

Porque a todo evento queda patente la razón, la razón poderosa de los que afirman —y nosotros con ellos— que esa obra de cultura ni aun revolucionariamente se llevará a cabo si no se hace previamente esa otra revolución que quiere ante todo llenar los estómagos, abrigar las carnes y fortalecer los cuerpos.

Acción Libertaria, nº 3, Gijón, 2 de diciembre de 1910.

Antonia Maymón
(1881-1959)

El castigo (Pedagógicas)

Los refranes: «La letra con sangre entra» y «Al hijo, cara de perro» van cayendo en desuso; pero todavía falta mucho hasta que se llegue al concepto educativo de que el castigo ni mejora ni educa, y que además desmoraliza a quien lo emplea y a quien lo recibe.

El respeto mutuo, base de toda organización social justa y equitativa, está reñido con el castigo, ya que no puede haber respeto donde hay imposición ni donde se tiene que maltratar para conseguir lo que se desea. El maltrato aparta moralmente a las personas y, como una de las condiciones más esenciales para conseguir resultados beneficiosos en la educación es el conocimiento de las características del educando, resulta que el apartamiento moral del educador y el educando imposibilita todo resultado práctico.

No siendo la verdadera enseñanza una imposición de creencia determinada, como sucede en la religiosa, el principal factor es el niño y con su psicología hemos de contar, si no queremos un fracaso rotundo. Es, pues, indispensable ir directamente a la autoeducación y a la autodisciplina, si queremos que de la escuela salgan seres capaces de vivir de acuerdo consigo mismos y con los demás.

Enseñar al niño la física y las matemáticas es fácil si se tropieza con un ser inteligente; dejarlo por imposible, si es rudo, más fácil todavía; pero hacerle vivir su vida, acostumbrándolo a pensar y a resolverse sus problemas intelectuales y morales, es algo que cae de lleno dentro de la moderna pedagogía encargada de hacer hombres libres, capaces de serlo por sí y para sí, y también capaces de respetar

la libertad ajena con el mismo tesón que están dispuestos a defender la suya.

El castigo desarrolla la hipocresía, muy extendida en las escuelas y en los hogares; el niño se acostumbra a que falta descubierta es falta castigada y falta oculta es pasada por alto, e inmediatamente se forma su moral particular: la de engañar a los padres y maestros, a fin de parecer un buen chico, aunque no lo sea.

Desde que el niño se acostumbra a la hipocresía, pierde la vergüenza moral de su propia conciencia o de su yo, si se prefiere esta palabra. El valor ético de aquella sentencia de Martínez de la Rosa: «Teme más el que es bueno a su propio desprecio, que al ajeno» es letra muerta para estos niños que solo ven el peligro en la palmeta o el encierro; seres que en el porvenir sacrificarán su dignidad y su personalidad, al parecer ajenas, y seguirán los caminos trillados sin pensar que en ellos sacrifican su personalidad.

El castigo ha pesado como una losa de hierro sobre la humanidad desde tiempos inmemoriales. Innúmeras son las personas que no comprenden cómo una sociedad podría subsistir sin el castigo y creen, algunos de buena fe, que sin cárceles aumentarían los crímenes, y sin azotes, los niños malos. Consecuencia es todo esto de la educación fundada en el castigo, que al anular la personalidad crea la abulia, que va desapareciendo merced a la reacción del individuo contra la imposición y de la colectividad contra el abuso del poder.

Todos los fanatismos y todos los prejuicios se han apoyado en el castigo: los señores de horca y cuchillo castigaron a los siervos que quisieron ser algo más que eso; las religiones, a los que las sometieron al libre examen, y los gobernantes a los que odiaron la tiranía. El desarrollo de la personalidad es aborrecido por todos los que

quisieron y quieren imponer su voluntad, porque lo que no puede conseguirse por las buenas se consigue por las malas de seres más débiles que nosotros.

Y aquí entra la consecuencia más funesta del castigo: aprendiendo el niño, desde su más tierna edad, que el más fuerte abusa del más débil, es sencillísimo que germine en él la idea de que la cuestión más importante de la vida es poder sojuzgar a los demás, y viendo prácticamente triunfante la inmoralidad de que el hipócrita se libra del castigo, termina por ahogar cuanto de bueno podía haber surgido en él y desea encaramarse a la cucaña social a cualquier precio.

Triunfante y alabado el vicio, que sabe vestirse el ropaje de la virtud, se obtiene la desordenada sociedad presente, donde en nombre de la moral se cometen toda suerte de inmoralidades; donde se roba, mata y explota en nombre de absurdos más o menos legalizados, y donde hay hombres que tranquilamente maltratan a sus semejantes mientras puedan hacerlo impunemente. La cuestión primordial es eludir el castigo; carentes de una superación del yo personal, harán víctimas y más víctimas mientras la ley no caiga sobre ellos.

Otro de los peligros del castigo es la soplonería; el acusica, tan despreciable en teoría, campa y triunfa en las escuelas cuando el maestro quiere restablecer el orden a fuerza de palmeta; carente de vocación y de psicología, encuentra muy cómodo atender a la delación que le permite cumplir su obligación, en apariencia, sin multiplicar sus actividades, formando así esos caracteres soplones y rastreros que se encumbran a costa de la adulación, que comercian con los caídos y que no tienen escrúpulos en perder a un compañerito, siempre que ellos salgan gananciosos.

Habrá quien creerá que en esto hay algo de exageración, mas téngase en cuenta que todavía me he quedado corta, ya que la envidia, la crueldad y la mayor parte de los vicios sociales tienen su origen en el castigo, que encumbra al hipócrita y le enseña, a la práctica, que la misma distancia que hoy establece la palmeta entre él y el maestro, existirá mañana entre él, si sabe usar de la adulación, y un pobre diablo caído en desgracia de los poderosos.

Si las palabras son como las cerezas, que siempre salen enredadas unas con otras, las equivocaciones en la educación están tan ligadas unas con otras, que las cosas que, a primera vista, parecen insignificantes dan por resultado consecuencias funestas en un plazo más o menos largo.

No basta enseñar la ciencia, es preciso aprovecharla para el bien; no basta largar a los niños grandes discursos de moralidad, es preciso vivirla dentro de la escuela. El niño no es una materia dúctil que hemos de manejar a nuestro antojo para hacer de él lo que queramos: es una personalidad que ha de desarrollarse ella misma.

Lo que ayer tenían por verdadero ha resultado erróneo; la verdad de hoy puede ser la equivocación de mañana. Ayudemos al niño a ser su propio educador y habremos hecho verdadera obra social.

Tiempos Nuevos, n.° 2, 20 de mayo de 1934, pp. 76-77.

Algo sobre educación

Se ha celebrado el IV Congreso sobre Educación Nueva en Locarno. La noticia ya no es novedosa a estas horas, pero el tema es siempre sugestivo y el asunto, trascendental en todas las ocasiones.

Se ha sentado en él la afirmación categórica de crear —o despertar, mejor dicho— la personalidad del niño, idea ya defendida por los que reconocíamos en él un algo superior a una blanca cuartilla donde se imprimen las ideas que a uno se le antojan.

Si hasta ahora se ha tenido por muy lógico y natural que el padre y el maestro inculcaran al niño sus ideas, hoy la moderna pedagogía viene a deshacer este error, demostrando lo equivocado de un camino seguido por tantas generaciones que, en su afán de hacer hijos sumisos y buenos ciudadanos, no han conseguido otra cosa que deformar cada vez más los cerebros que se vanagloriaban de ilustrar.

Pero como todas las innovaciones tienen sus inconvenientes, esta tiene el grandísimo de chocar contra la rutina de los mismos padres, que prefieren la enseñanza memorística y libresca a la racional, que hace que el niño se eduque a él mismo.

Como prueba, ahí está la carta de una profesora novel que, queriendo desterrar de su escuela la rutina, desterró las lecciones de memoria y, previniendo el *surmenage*[1] escolar que tantos estragos hace, desterró el trabajo escolar de casa. El pueblo, casi en masa, le hace la vida imposible y esto sucede en una escuela oficial, lo cual

1. Fatiga crónica, agotamiento [N. del E.].

viene a demostrar lo que tantas veces hemos dicho: que al atacar las leyes nos olvidamos de aquellas otras que, sin estar consignadas en ningún código, se han formado y perduran al calor de nuestra estupidez y falta de orientación moderna.

Hasta ahora, la imperante cualidad de la enseñanza ha sido el fanatismo: el niño tenía que contentarse con pensar como su padre quisiera y opinar según los libros de texto que elegían para su educación; pensar de otro modo era tremendo desacato y encontrar enfadoso lo relatado en los libros, un caso inaudito.

Decir que cada uno tiene su especial psicología y particular idiosincrasia era ladrar a la luna, ya que los padres no mandan a la escuela a sus hijos para que aprendan a moldearse a ellos mismos, sino para que aprendan muchas lecciones que satisfagan su vanidad.

El caso sucedido a esa maestra se repetirá en casi todos los pueblos y los padres, por ahora, seguirán prefiriendo que sus vástagos se atiborren de lecciones de historia sagrada o profana, a que sepan sacar las enseñanzas que de ellas se derivan, por cuenta propia.

Y así veremos, durante mucho tiempo, explicar a los niños lecciones sobrenaturales, incomprensibles para cerebros adultos, cuanto más para ellos; o negar muchas instituciones divinas y humanas, como si fuera posible que su naciente inteligencia pudiera analizar problemas tan arduos que hacen vacilar hasta a hombres maduros y nada ignorantes.

Y es que el fanatismo preside todas, o casi todas, las aulas escolares, y la mayoría de los profesores son sacerdotes, encargados de mantener el fuego sagrado de sus particulares ideas. No comprenden que las utopías del presente son las realidades del mañana y que con las equivocaciones de hoy se forman las verdades futuras, por lo que

la educación es, o debiera ser, un camino abierto a todas las innovaciones. En él, el educando debería despertar a formarse con un concepto propio de la vida, de esa vida que vivirá intensamente, si es un espíritu observador, comparativo y analítico; y que no puede ser la vida de sus padres, ni la de su maestro, sino la que él genere, si es capaz de crear algo [...].

El conocimiento de sí mismo y la autoeducación son la base de los progresos humanos. Nunca fueron los que se dejaron moldear, los que impulsaron este progreso que decimos amar tanto y que creemos limitado en nuestro modo de sentir y pensar. Por el contrario, nuestro anhelo debiera ser vernos superados y mejorados por nuestros discípulos, prueba palpable de que el mundo marcha hacia delante.

Pero el padre, autoridad doméstica, y el maestro, autoridad escolar, se creen colocados en un plano tan superior que, cuando las cosas marchan por otros derroteros distintos a los que ellos han establecido, se figuran que se desquicia el mundo, por falta de buena dirección.

Es necesario que el padre vea en sus hijos a algo más que a niños, con el solo deber de acatar sus mandatos, y que el maestro descienda de la tarima, para colocarse al mismo nivel que sus educandos, si la educación queremos que dé buenos frutos.

Con esto y con armonía entre padres y maestros, habremos empezado la verdadera obra educativa.

Generación Consciente, n.° 50, octubre de 1927, pp. 382-383.

Herminia Brumana
(1897-1954)

Una obra de amor

Publico en este libro, donde he reunido notas de la vida escolar, esta conversación que hice por radiotelefonía. Es, más que un comentario, casi una traducción de un libro francés donde trataban más ampliamente la obra de Bakulé. La transcribo aquí para dar a conocer, a las maestras que no leyeron este libro, *Trois pionners de l'éducation nouvelle*, la obra del gran educador.

Francisco Bakulé es un modestísimo maestro de escuela checoeslovaco. Un maestro, nada más. Su título, tan pequeño, tan insignificante que no dice nada. Apenas es una manera de ganarse la vida... escasamente. En las esferas sociales un dedo más arriba que el obrero manual, pero cien metros más abajo que cualquier industrial rico o cualquier *estrella* de cine...

¿Cómo ha logrado destacarse en su oficio al punto de llamar la atención de gente entendida? ¿Cómo ha llegado hasta nosotros y hoy, a tantas millas de distancia de donde reside una argentina modesta también, distrae la atención de alguna gente comentando la obra de ese maestro?

Es que Francisco Bakulé ha realizado una obra de amor. Y si una obra de amor es en todos los tiempos algo digno de mención, en nuestra época, un poco achatada y vacía, es digna de los más calurosos elogios. Hablar de ella, de esa obra y de su animador el hombre, es traer un poco de aire fresco, puro, vivificador, al ambiente sofocante, malsano, a veces irrespirable de esta época. ¡Por lo menos, a mí me ha entusiasmado tanto!

Este maestro de quien no tengo la menor referencia de cómo es en persona físicamente, mas a quien imagino con ojos tristes porque

ha visto mucho dolor, pero con una boca sonriente porque quiere mitigarlo, se plantó en la vida con su diploma de maestro bajo el brazo. Como si dijéramos, con nada.

Pero él tenía algo imprescindible, algo que no se compra ni se consigue, ni lo da tampoco la naturaleza: algo que se obtiene con voluntad y comprensión: tenía la alegría del oficio. Amaba su oficio de maestro: le parecía que él podía ser útil y así fue. En los primeros años de empleo, viviendo con los niños y amándolos, los comprendió. No en balde es aquello de *quien ama, comprende*.

Pero, en 1913, lo nombran maestro de un instituto de niños inválidos. A unos les faltan los brazos, otros no caminan por impedírselo la parálisis, otros son contrahechos, de grandes cabezas y miembros débiles y, para que no falte nada en este cuadro miserable, hay también huérfanos y niños recogidos que no conocieron padres.

Y a estos niños había que darles instrucción en primer término, según la orden del consejo escolar. Y lo primero que se le exigió a Bakulé fue el programa de estudios que iba a desarrollar con ellos. El primer día, en seguida, sin esperar a que el maestro se orientara y conociera ese elemento.

Era el primer instituto de esa especie que se creaba en Bohemia y quizá en el mundo entero. Se necesitaba observar, tantear, hacer experiencias. Las autoridades no entendían estas cosas en todos los países las autoridades son... autoridades, y exigieron el programa; y Bakulé lo mandó para que lo dejaran en paz. Mandó cualquier cosa, y después, ya tranquilo en ese sentido, empezó a trabajar. Y, naturalmente, empezó a desobedecer. Digo naturalmente porque todas las grandes cosas tienen su origen en la desobediencia. Y la desobediencia consistió en esto: a él lo emplearon para que instru-

yera a esos niños, para enseñarles a leer, escribir, hacer cuentas, geografía y gramática. Pero él pensó que esto no era lo urgente, ni lo imperioso. A ese montón de desgraciados había que enseñarles a vivir. ¡A vivir! Pero a vivir plenamente, que no es el vivir animal de comer y dormir o del común de las gentes que leen, escriben y hacen cuentas como máquinas, sino a vivir amando la vida, amando la belleza, comprendiendo a los hombres, siendo útiles.

¡Dura tarea! ¿Cómo podrían amar la vida quienes desde pequeños habían sido tan duramente castigados por ella misma? ¿Cómo adorar a la Naturaleza que solo habíales ofrecido deformidades, y a la belleza quienes eran una irónica muestra de fealdad? ¡Dura tarea! ¿Y cómo hablarles de deberes para con sus semejantes a quienes no les habían dado el derecho de ser siquiera normales?

Bakulé busca el medio. Él no piensa en la escuela ni en el programa oficial; busca sin descanso el medio por el que los miembros de esa comunidad «salgan de las llamas y las tinieblas de su infierno espiritual para ser conducidos a su lugar». «Ellos no deben ser parásitos que se toleran por piedad, sino elementos productivos capaces de procurarse ellos mismos lo que necesitan para vivir». ¿Cómo? Por la vida misma, ya que no hay mejor maestra que ella. Abre Bakulé de par en par las puertas de la vida para que llegue hasta sus niños y la vean de cerca con sus claroscuros, con sus altos y bajos. Sin estatutos ni presidente, funda una sociedad entre ellos, con obligaciones. Una de ellas, la primera, es el cuidado del cuerpo. Esos cuerpos enclenques, esos miembros mutilados han de ser higiénicamente atendidos, ya que ellos, maltrechos y todo, han de ser su sostén. Paralelamente se atiende a la elevación del espíritu, a su cuidado, a su higiene, ya que también de él depende la felicidad.

Bien pronto los inválidos adquieren una noción justa de la vida. Bakulé les enseña lo primero que debe saber todo ser: a no esperar nada de nadie. Ni los milagros del buen Dios ni la piedad de los hombres les procurarán lo que necesitan. Nadie. Lo que se da puede quitarse un día. Lo que se recibe por favor no tiene sabor a nada. Ellos aprenden que lo único que sabe bien es lo logrado por esfuerzo propio con trabajo. Conocen entonces el valor del trabajo y la alegría que da. Para Bakulé y sus alumnos, el trabajo no es una maldición, como dice la Biblia, sino una bendición, una alegría: no el pavoroso dicho «ganarás el pan con el sudor de tu frente», sino esto: «eres hombre, tienes derecho al trabajo, que es con el amor y la belleza, lo más grato de la vida». Trabajando iban a olvidar sus miserias. Trabajando —dice Bakulé en sus memorias—, Juan no pensaba en sus piernas paralíticas, que no le servían para nada, y Francisco, el que no tenía brazos, saltaba de alegría sobre las mesas al terminar con los pies ¡su primer trabajo!

La divisa de la comunidad fue: trabajar. Nada de leer en los libros y repetir como loros las lecciones. ¡Trabajar!, pero no en el taller obligado, sino de acuerdo con la vocación individual. Y ese es el mérito de este maestro: desentrañar la vocación de cada uno de sus alumnos, alentarla, hacerla Él fructificar en obra. Él no era ni un artista ni un artesano. No había aprendido más que el oficio de maestro de escuela. Y cuando se trató de hacer un armario, tallar una caja, encuadernar un libro, tuvo que aprender. Fue a los talleres, observó a los obreros, vio cómo y corrió a su escuela. Después los llevó a ellos mismos, cuando alguna dificultad surgía. Los bancos de la sala de clases fueron desterrados y su lugar lo ocuparon mesas y herramientas de labor. Mientras trabajaban, cantaban. Y,

en las horas de ocio, él les leía trozos de literatura selecta y accesible a sus espíritus o, con el lápiz en la mano —o en el pie—, trazaban líneas, figuras. Habían aprendido a hacer estudios de expresión entre ellos mismos, observando los cambios de los rasgos fisonómicos de acuerdo con los estados del espíritu.

Así pasó casi el primer año, olvidados los chicos y el maestro del programa, cuando las autoridades escolares le devolvieron aquel que él había mandado, diciéndole que tenía que hacerle algunas modificaciones.

Bakulé no se inquietó. Pensó que si habían tardado ocho meses para revisarlo, él podía tardar otros ocho meses en modificarlo.

Pero empezaron las visitas de inspección al Instituto, y si al principio, al preguntarle si les enseñaba a sus alumnos lectura, escritura y cuentas, él podía conformarlos diciendo: «sí, les enseñaré más tarde...», ya al último la paciencia de los inspectores se acababa y exigían estas materias.

Pero también llegó la hora en que los mismos niños sintieron la necesidad de aprender a leer y escribir. De la manera más simple. Un domingo. Descansaban. De pronto, uno de los muchachos se acerca al maestro y le dice:

—Hace un mes que no vienen a verme de casa. No sé si pasará algo... Yo quisiera escribirles una carta.

—Y, escríbeles... —dice Bakulé, apenas si levantando la vista del libro que leía.

—Es que yo no sé —responde el chico.

—Bueno, te enseñaré —dice el maestro.

La voz se corre. Otros chicos y otros más quieren también escribir cartas. Ponen empeño. La mano acostumbrada a manejar útiles de labor y a dibujar cosas no puede ser torpe para dibujar

letras. Hay memoria y hay interés por aprender. A los quince días son capaces de escribir una cartita. A los dos meses leen y escriben de corrido. ¡He aquí un fantástico resultado!

En esa época (1914) estalla la guerra. El instituto de niños inválidos se necesita para heridos de la guerra. Bakulé debe ahora atender a hombres, pero no por eso se aleja de sus alumnos. Al contrario, deja a estos que alternen con los heridos y que saquen conclusiones humanas. Bakulé no descuida detalle para hacer de sus niños hombres de paz. Y la vista cerca de los horrores de la guerra producirá en esos corazones sensibles más amor a la paz.

Terminada la guerra, los espíritus, aún trastornados por las derrotas, quieren apresurarse a poner orden. Las autoridades escolares observan a Bakulé como maestro. No lo encuentran suficientemente patriota, ya que pone muy a menudo en los labios y en el corazón la palabra *humanidad*. Surgen divergencias insalvables y Bakulé es obligado a dejar su puesto.

Entonces se produce el más emocionante de los hechos: un grupo de alumnos sigue a Bakulé. Se van con él. ¿Adónde? A ganarse la vida, bien o mal, pero al lado de su maestro. Con el grupo de niños va también una muchachita, una criatura raquítica, con giba en el pecho y en la espalda, y tan miserable que tiene 15 años y representa 9. Es una excelente encuadernadora y se une al montón de desheredados, desheredados mucho más ricos que muchos ricos de la tierra, porque tienen fe en sus fuerzas y alegría de vivir.

En una callejuela apartada alquilan una casa de tres piezas, las cuales de día son taller y de noche dormitorio. No hay dinero para comprar camas al principio. No importa: las cajas de herramientas servirán de almohadas y no serán del todo duras para estas cabecitas voluntariosas y dignas.

El maestro da conferencias, cobrando entradas para reunir fondos, y los chicos dan representaciones teatrales con gran éxito.

¿Qué misteriosa atracción fluye de esta comunidad estropeada? Lo cierto es que los niños sanos de Praga, muchachos de la calle sin oficio, sanos de cuerpo, pero acaso ya viciosos o predispuestos a delinquir, se acercan a la casita de las tres piezas baratas. Al principio, un sentimiento de curiosidad. Vienen a ver cómo trabajan estos inválidos. Les asombra ver que el jefe del taller, el más hábil y el más entusiasmado, es Francisco, el muchacho que no tiene brazos. Luego el asombro se convierte en respeto, en simpatía, en cariño por esos lisiados que los invitan a entrar, que les ofrecen enseñarles a trabajar como ellos. Entran, forman parte del taller, aprenden los mismos cantos, oyen los mismos relatos, ríen con la misma risa sana del trabajo feliz, y forman ahora sanos y enfermos la comunidad.

Los lisiados hablan a su maestro: hay que trabajar mucho, dicen; vamos a trabajar fuerte, así ampliamos el taller y la casa, para que puedan venir a nuestra escuela los otros niños.

Los otros. ¡Los otros son los sanos! ¡Ellos, los inválidos, trabajarán para los sanos! Yo no he podido leer eso sin sentir la honda emoción de las lágrimas... Porque este rasgo de esas criaturas es divino, no humano.

Más tarde, cada día más floreciente el instituto, una muchacha norteamericana, miembro de una Cruz Roja, se entera de la obra que realiza esta escuela. Se hace amiga y logra llevar a Norteamérica a Bakulé y sus niños. Ellos no van a enseñar lo que saben; van con sus canciones admirables de ingenuidad y armonía, van con diseños, con sus plásticas, pero sobre todo con su corazón puro y alegre. Se

hacen amar amando, y realizan con su visita una obra de fraternidad que salva las fronteras y que no podrá morir.

En el Congreso Internacional de la Nueva Educación realizado en 1929, en una ciudad de Alemania, Bakulé se presenta con sus 40 niños. Ellos intervienen en la apertura del congreso con un concierto vocal que asombra al auditorio. Los críticos musicales dicen que se trata de un coro insuperable. Canciones populares, heroicas, poesía, gracia y fuerza, duelo, melancolía, desgarramiento y júbilo, todo lo interpreta este coro maravilloso, la cara de cuyos componentes se ilumina, irradia mientras cantan. Llevan también una exposición de trabajos de dibujos humorísticos, originalísimos, objetos de madera tallada, en materiales cincelados.

Y, a todo esto, Bakulé, sin saber dibujar, ni plasmar, ni cantar. ¡Pero sabe amar! Amar con inteligencia. Y ese amor realiza el milagro de sacarlo todo de la nada.

Por eso he llamado a la obra de este maestro «Una obra de amor».

Obras completas, Amigos de Herminia Brumana,
Buenos Aires, 1958.

Josefa Martín Luengo
(1944-2009)

La escuela de la anarquía

Si queremos hablar de Anarquía, o más concretamente aún de Escuela de la Anarquía, debemos conocer la sociedad que nos envuelve para poder comprender y deshacer la instrucción-educación de un pueblo, este pueblo.

Sabemos que los valores que dominan hoy en la sociedad son: progreso, eficacia, desarrollo, dinero, orden, democracia, tecnología especializada y un amplio etcétera, que garantizan «que cambie todo, para que todo continúe», por lo que debemos profundizar sobre la estructura social que nos domina para poder introducir en sus planteamientos los principios básicos de la anarquía.

Si, con Kropotkin, decimos que consideramos la anarquía bajo estos tres aspectos:

1. Como medio de acción.
2. Como teoría social.
3. Como parte de un sistema general de filosofía.

Y hacemos nuestros los principios básicos del anarquismo, que son:

1. La dicha y el bienestar del ser humano en todas las manifestaciones de su vida.

2. La abolición de todas las trabas creadas por el hombre y la mujer, que impiden la consecución de la felicidad por la que la humanidad viene luchando durante toda su historia.

3. El cultivo de la personalidad humana hasta los mayores grados asequibles de dignidad, responsabilidad y perfección.

Podemos exponer con mayor claridad cómo es y debe ser la Escuela de la Anarquía.

En cuanto al modo de acción, damos prioridad a la ética, que sustenta toda la dinámica humana, ya que «la ética es el cauce que regula nuestra conducta, orientándola hacia el mayor bien en la propia vida y en la vida de los demás. Es la fórmula que compatibiliza todo orden de intereses que se manifiestan en la persona con todo el orden de intereses con la comunidad»,[1] por lo que la ética colectiva es el pilar que debe sustentar una Escuela de la Anarquía, frente a las concepciones individualistas que defienden la libertad individual por encima de cualquier otra concepción y dan al Yo una prepotencia que más parecería una religión, por lo que estamos en oposición con Max Stirner y Nietzsche.

Por ello, la dinámica educativa de la anarquía debe ser eminentemente colectivista en detrimento de la preponderancia individualista que sofoca cualquier forma de autogestión y es eficazmente receptiva a los principios que la sociedad actual manifiesta como valores.

La Escuela de la Anarquía, en su modo de acción, no participa de la pedagogía neorrousseauniana que todo lo tolera ni de la pedagogía de Summerhill, que defiende que el niño y la niña no pueden ser limitados en sus deseos y formas de libertad, ni de la pedagogía no directiva de Carl Rogers, que se centra en las necesidades inmediatas de sus clientes, porque todas ellas adolecen de las bases primigenias de la anarquía y, por ello, de cualquier forma más o menos burda de autogestión.

1. Cano Ruiz, Benjamín, *Disquisiciones sobre ¿Qué es el anarquismo?*, Tierra y Libertad Ed., México D.F., 1960.

La realidad social que nos sofoca, que es principal educadora de esta escuela universal que es el mundo que nos rodea, nos ha hecho alertas a sus medios educativos, a sus principios educativos y a su ética humana, por lo que defendemos una escuela que eduque en la búsqueda de la felicidad, de un progresivo camino de libertad y de solidaridad comunitaria. Debiendo ser y siendo conscientes de que no existen paraísos artificiales y que la anarquía es un camino que hay que alcanzar, la felicidad es la consecuencia de un apoyo mutuo y la colectividad es la estructura social en la cual nos debemos asentar para poder, mínimamente, acceder a las puertas de la anarquía.

Esencialmente, la anarquía es una ética que regula nuestra conducta orientándola hacia el mayor bien en nuestra propia vida y en la vida de los y las demás. Es, primordialmente, una búsqueda de fórmulas de convivencia que compatibilizan toda clase de intereses propios con los intereses de las personas que configuran un grupo humano específico y por ello el grupo humano universal, por lo que la Escuela de la Anarquía trata y debe tratar de encontrar una armonización entre la satisfacción de los intereses personales, de los instintos básicos de conservación de la vida, con los que nos impulsan o deben impulsar a la cooperación para conseguir la existencia y satisfacción de los intereses e instintos de los/as demás.

Regular nuestros propios instintos en una conducta, que facilita la regulación de los instintos de quienes nos rodean, es un principio más racional y humano que las normativas exteriores que producen unas conductas estereotipadas, controladas y creadas para controlar esos instintos.

La anarquía busca las formas de regular esos instintos, individuales y colectivos, desde las experiencias y vivencias que se deducen

de la vida en común, asentando su básico planteamiento en el concepto de solidaridad, que es el que verdaderamente puede inducir a conseguir un máximo de libertad, justicia, igualdad y paz.

Estamos con Kropotkin en la afirmación de que «el ser humano es esencialmente sociable y comunitario, capaz de convivir con sus semejantes sin necesidad de coacciones externas, porque hay en su propia naturaleza necesidades morales, preponderantes sobre todas las demás necesidades, que lo incitan a la cooperación y no a la lucha».

Tal vez, en lo más profundo del deseo de poder y éxito, se encuentre la necesidad de ser admirado y aceptado por el grupo al que se pertenece y por el mayor número de agrupaciones posibles. Y como las normas coercitivas que controlan las formas de actuación humana introyectan la idea de que el ser humano es malo por naturaleza y «un lobo para el ser humano» (Hobbes), el deseo más arraigado que nuestro humano actual tiene es inconscientemente demostrar que no es así y para ello, requiere y necesita, y por ello lucha y destruye la aceptación y admiración de los y las demás. Tal vez sea una proyección inconsciente de una educación represiva, normativa y de constante lucha de oponencia, en lugar de serlo cooperativa.

La educación introyecta en el niño y la niña los principios de ser y actuar, en cuanto se les acepta si actúan de una determinada forma y se les rechaza si actúan de otra. Generalmente, la aceptación tiene relación directa con la respuesta obediente a las normas establecidas y el rechazo a la rebeldía frente a esas mismas normas.

Como además, otro deseo fundamental del ser humano, es la búsqueda de su propia identidad, y esta se identifica no como la realización de un único proyecto personal sino como una acepta-

ción, admiración y reconocimientos externos, las personas rompen sus lazos de cooperación y se desplazan hacia el campo de la competitividad para definir su identidad y para encontrarse aceptados y reconocidos por el resto del grupo.

Es una forma distorsionada de dar respuesta al deseo de apoyo mutuo, de solidaridad y de búsqueda del bien colectivo.

Debemos tener en cuenta que las estructuras psíquicas que se establecen en las cabezas de los pequeños y las pequeñas, a través de una educación más o menos expresamente coercitiva, de asunción, aceptación y respeto de la autoridad, no son, ni más ni menos, que las respuestas a un código ético en el cual se asientan la dependencia e inseguridad de los y las menores. Sus referencias, sus aceptaciones o rechazos, configuran una forma de ser y pensar de la cual dependerán el resto de sus vidas.

En esos principios en que las sociedades se han basado para determinar la vida de unas determinadas formas, en las que unos/as son superiores y otros/as son inferiores, indudablemente se han basado en la esencia fundamental del ser humano, ya que de otra forma nunca hubiesen podido tener el éxito de acogida que han demostrado tener a lo largo de los siglos.

La piedra, basamento de toda esta estructura psicológica que hace del ser humano un perpetuo menor de edad, es la educación por un lado y la propiedad privada por otro.

En el momento que aparece la propiedad privada, se inicia el sentido de posesión sobre lugares, cosas y personas, que en un principio se asienta sobre la ley de los más fuertes, más listos, más rápidos, que descubren la vulnerabilidad del ser humano, que es su

inseguridad ante una naturaleza inhóspita y desconocida y el mito ancestral del deísmo para comprender lo incomprensible.

Así, defensa de la propiedad, incremento de ella, poder, autoafirmación, seguridad, aceptación y éxito son los elementos que se conjugan en el ser humano, en su búsqueda de la felicidad, los cuales se justifican con el deseo de inmortalidad, primero en la identificación con los dioses, después en la utilización de ellos.

Y con todo y a lo largo de toda la historia de la humanidad, la percepción más o menos consciente de haber traicionado la esencia misma del ser pensante y la afirmación constante de recuperar la auténtica esencia: la solidaridad, el apoyo mutuo, la felicidad colectiva, la libertad responsable, la vuelta a los prolegómenos de la historia de la civilización y la cultura.

El devenir humano no es más que una ficción creada por unas determinadas situaciones evolutivas, que al beneficiar a unas personas en detrimento de otras se ha establecido y justificado como una verdad absoluta que el colectivo humano no desea poner en tela de juicio, porque en realidad, y educacionalmente, ha sido condicionado y preparado/a para que así sea y actúe.

Es un hecho hartamente demostrado que el cerebro humano nace con una determinada potencialidad y predisposición debido a una herencia filogenética y que aquello que se grabe en él será lo que configurará la persona posterior que se deducirá de ello, por lo que no estamos ni con el individualismo voraz de Stirner y Nietzsche ni con la afirmación de Hobbes ni con las aseveraciones de Rousseau.

El ser humano es, en principio, una predisposición y su herencia filogenética es indudablemente clarificadora de su tendencia al apoyo mutuo, a la necesidad del grupo, a la solidaridad manifiesta

o encubierta con paternalismos estúpidos. Lo que es más auténtico y real es la manipulación constante que se hace de las posibilidades del ser humano, su plasticidad infantil, su indefensión primaria y la educación que lo configura y dirige hacia unos fines altamente predeterminados, por lo que la anarquía, como teoría social, defiende la colectividad y el grupo como principio generatriz del ser humano y lo considera como un ser de la escala zoológica que llene unas capacidades mentales superiores, unas necesidades e instintos comunes y elementales, de supervivencia y solidaridad, en una búsqueda constante por su identidad, felicidad y progreso, pero exentos de manipulación maniquea. Es decir, la anarquía debe recuperar para la persona humana las necesidades básicas que configuran su identidad. Eludir y combatir los paraísos superficiales que las estructuras sociales y pensantes elaboran y han elaborado. Es necesario conducir a este ser superior hacia el uso racional de su mente, dando respuestas satisfactorias a sus más íntimas y específicas necesidades y desechando las manipulaciones estructurales a las que se encuentra sometido por una educación manipulativa y manipuladora, que le ha hecho desviarse de la dinámica natural que configura sus características primordiales.

Como una filosofía, la anarquía defiende una filosofía de la conducta, tanto individual como colectiva, que se apoya en una moral del apoyo mutuo, de la solidaridad, que hace innecesarias las coacciones gubernamentales y que permite una convivencia donde pueda hacerse realidad la frase de Eliseo Reclus: «La anarquía es la más alta expresión del orden».

Entendiendo por libertad «la ausencia de impedimentos externos, cuyos impedimentos pueden con frecuencia quitar parte del

poder de un hombre o mujer para hacer lo que quiera, pero no pueden impedirle usar el poder que le queda según su propio poder y razón le dictan»,[2] por lo que la anarquía defiende dos tipos de bienes: uno, el bien del individuo y otro, el bien de la comunidad, sin que el primero frustre o menoscabe el objetivo común, que es el de búsqueda y disfrute de la felicidad, considerando esta no como un objetivo a conseguir a largo plazo, sino como una vivencia real e inmediata que cotidianamente se puede hacer realidad si se respeta la ética propugnada, por lo que la anarquía defiende la ley natural como la única verdadera, considerando todas las demás leyes perniciosas y antinaturales. El derecho que asiste al ser humano se refiere al conjunto de acciones que puede realizar dentro de una colectividad sin que lesione los intereses de las demás personas que configuran su colectividad, por lo que la Escuela de la Anarquía debe buscar, respetar y aceptar aquellas normas deducidas del colectivo que hacen factible la libre convivencia de todas las personas insertas en él. Y nunca con fines universalistas, porque eso sería una revolución y esta es actualmente inviable a corto plazo, por lo que se deben establecer y potenciar colectividades concretas, que traten de experimentar y convivir bajo estos principios naturales, tratando así de establecer formas prácticas de vida, en donde la teoría de la anarquía deje de ser llamada una *imposible utopía*, para pasar a ser concreciones vitales que aporten soluciones válidas y ejemplarizantes para otros corpúsculos humanos.

Una filosofía, si es únicamente una forma más o menos perfecta de pensamiento, no es útil, si no se deduce de una realidad práctica que hace confluir lo que se piensa con lo que resulta de la realización

2. *Ibidem*.

de esa teoría. Y como práctica, debe ser constantemente cambiante, como son las estructuras en sus formas, no en su fondo, manteniendo los mismos parámetros que las prácticas actuales realizan para hacer que «todo cambie para que todo continue».

Minimizar la dinámica general e histórica que domina al hombre y mujer de hoy, desechándola como inservible y no utilizándola como parangón, es ante todo una enorme falacia, porque si el género humano se deja llevar por ella, es porque está bien pensada, bien hecha y bien fundamentada. La idea utópica, como tal idea, es fútil e inoperante. Radicalizar el pensamiento no sirve absolutamente para nada, únicamente para incurrir en nuevos fracasos que lo que consiguen es perpetuar lo establecido, porque su manipulación está fundamentada en el estudio, la reflexión y la crítica, y hacen concebir la idea de un cambio y una evolución que esencialmente no existe y les es exitosa.

La anarquía debe seguir los mismos cauces establecidos, adquirir sus formas, estudiar en profundidad, y hacer que todo vaya cambiando constantemente para que las ideas fundamentales de la anarquía prevalezcan y vayan incrementando sus campos de acción y sus resultados sean cada vez más amplios y más efectivos, por lo que siempre se ha usado la manipulación de las mentes para crear una forma concreta de pensamiento, la anarquía debe hacer lo mismo con sus principios, si quiere que se la deje de considerar una ineficaz utopía y se convierta en una realidad peligrosa.

Debemos considerar que las mentes que ellos manipulan y han manipulado a lo largo de tantos siglos, no pueden empezar a funcionar de otra manera si antes no se ha grabado en ellas otra ética y otros principios. Nadie deja de pensar y actuar como está

configurado de un día para otro, es algo lógicamente imposible, y en ello estriba su éxito y prolongación. Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, es decir, no podemos *dejar hacer*, porque con ello favorecemos su acción. Debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía. Lo otro es dar palos de ciego, engrosar su sistema, formar parte de su engranaje y, en definitiva, favorecerles en cuanto creamos la idea de estar produciendo un cambio, cuando en realidad, lo único que hacemos es contribuir a que su forma de configurar la sociedad se perpetúe, con la gravedad de estar aportando los elementos discordantes que requieren, para poder mostrar que el cambio es real, es permisivo, pero es ineficaz, por lo que el modo de acción debe ser el de establecer en las mentes infantiles formas de ser y pensar antagónicas de las existentes, usando la manipulación de ellas, porque si no las manipulamos, otros y otras lo harán.

La teoría social debemos establecerla, siendo la solidaridad, el apoyo mutuo y la libertad responsable y colectiva, las formas estructurales que dominen nuestra forma de vivir, porque de lo contrario, la libertad individualista y egótica, la competitividad y la violencia, se harán en sus personas formas satisfactorias de actuar, en cuanto no damos respuesta a sus necesidades y la estructura sí las da, ya que les potencia sus necesidades e intereses de forma rentable para sus objetivos.

En cuanto a un sistema de filosofía, debemos establecer la ética de la solidaridad, la libertad determinada por la libertad de los otros y las otras, el derecho natural que los grupos aceptan para conseguir el bien y la felicidad del colectivo, partiendo del ser humano actual

y de la estructura y filosofía que se les trata de inculcar como buena, congratulante y mejor.

La Escuela de la Anarquía debe ser un lugar del espacio social, donde, de forma experimental y vivencial, se inserten en las mentes los principios fundamentales de la anarquía en contra, y en lucha no violenta, con los principios fundamentales de la sociedad autoritaria, patriarcal, competitiva, violenta, privilegiada, consumista, democrática, ordenada, eficaz y tecnológicamente especializada.

La evolución y renovación de los sistemas educativos están encargadas de realizar una superficial transformación de métodos, medios y técnicas, adecuados a la idea de *cambio*, de la cual se quiere hacer participar a todos los grupos establecidos en la estructura social actual.

La educación, cada vez más, se está convirtiendo en una buena suministradora de buenos clientes para el capital, personas adiestradas para ser desde sus inicios buenos y selectivos contribuyentes de la sociedad de consumo.

Desde la familia, que sigue siendo una unidad reaccionaria básica y potente, los niños y las niñas se convierten en obedientes y fieles consumidores de la moda que se les impone, a la que los padres y las madres les introducen desde su nacimiento, para llegar a la adolescencia y convertirse en los seres más obedientes y fieles consumidores del mercado establecido, teniendo como apoyo fundamental las actitudes consumistas de sus progenitores y la televisión como autoridad que determina sus actos y preferencias.

La rebeldía adolescente, como fase de autodeterminación y evolución frente a lo anterior, lo establecido y lo caduco, se compensa a través de las *marcas* y la integración y sumisión al grupo

que determina sus comportamientos, pensamientos y vida, abandonando la obediencia paterno/materna por la obediencia al dinero y su adquisición mediante el consumo.

La autoridad, representada por el Estado, ya no necesita ser impuesta de manera radical, puesto que se encuentra introyectándose sin paliativos desde el entorno sociofamiliar, cotidiano e inmediato, por lo que los cambios educativos, los proyectos educativos como dinámicas evolutivas, no necesitan ser radicales en sus exposiciones. Simplemente, pueden llegar a ser hasta evolucionados, porque la base del fin educativo, tal y como la sociedad y las supraestructuras necesitan, son transmitidas de forma completa por esta sociedad que es la mayor escuela, que mejor educa y, por su ausencia de crítica, mejor permanece y más puede perdurar.

Con estas enseñanzas espontáneas y osmóticas, los mismos niños y niñas demandan, desde ellos y ellas, lo que la televisión, la publicidad y sus progenitores les han enseñado a pedir desde que aparecieron en este mundo. Todo aquello que necesitan para ser ciudadanos y ciudadanas útiles al mercado de trabajo y del consumo, por lo que no nos debe extrañar que sean ellos y ellas quienes demanden que se cumplan las normativas que se les han ido enseñando desde siempre: exámenes, notas, competitividad, disciplina, control y autoridad, con lo que el proceso ha variado sustancialmente, puesto que ya no se requiere criticar lo establecido, ni es necesario imponer determinadas formas estructurales. Simplemente basta con poner en práctica las formas de selección y competitividad existentes, porque son demandadas desde la rebeldía de los y las adolescentes, con lo que su oposición a las sociedades conservadoras

es inexistente y la asunción y perpetuación de ellas, algo que llevan impresos en el fondo mismo de su configuración psicológica.

De esta manera, las escuelas, en definitiva, se pueden dedicar a navegar siguiendo la corriente, creyéndose que son de carácter progresista o conservador. En definitiva, ni el color ni la dirección importan mucho, lo importante es que «se dejan llevar por lo que las familias y estudiantes» demandan. Son, como siempre lo han sido, fieles y adaptativas a aquello que se les pide y demanda como bien social, por lo que de manera más generalizada están, incluso, perdiendo su poder represivo de disciplinar, imponer o adecuar, porque esa misma función la están haciendo hoy los medios de información, y sus más puros receptores: niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Todo ello nos conduce a analizar con objetividad el papel que hoy tiene la escuela y, por ello, qué y cómo puede ser la Escuela de la Anarquía.

Si analizamos, con precisión y sin pasión, el para qué sirve la escuela actualmente, podemos llegar a decir que sirve para guardar durante una serie de horas, las más posibles, a esa parte de la sociedad infantil y juvenil que debe dejar pasar una serie de años en el aburrimiento escolar para aliviar la responsabilidad de sus progenitores y prepararse para ser ciudadanía activa que vaya a engrosar las clases establecidas, según las necesidades que un capitalismo y un consumo requieren para mantener la vida como a ellos y a ellas les interesa.

El concepto de igualdad es en realidad una igualdad de oportunidades y estas se ponen de manifiesto simplemente con aceptar y respetar la desigualdad social como igualdad natural, con lo que el conformismo, el individualismo, el egoísmo y todos los demás *ismos*,

tienen plena justificación y asunción, evitando, como es el objetivo de las cúpulas superestructurales, los peligros de cualquier nueva *revolución*. Se ha encontrado para el siglo el equilibrio tan buscado. La tiranía de la *sociedad del bienestar*, en donde *lo menos malo* es mejor que lo bueno, y parece denotar un progreso y una evolución que anula desde sus inicios la defensa y la lucha del derecho natural. Este conformismo en esta cultura de la sempiterna compra-venta es la losa que mata cualquier proceso progresista, con lo que reproducimos y aceptamos aquello por lo que luchamos, con la falsa percepción de haber alcanzado lo que deseábamos, porque, en definitiva, no interesa a nadie luchar por la justicia, sino asumir banalmente lo que se afirma como un logro de las luchas sociales del siglo XX.

De nuevo, los pobres nos hemos conformado con las migajas que se les escapan a los ricos. La diferencia estriba en que hoy las migajas se acompañan con televisión y antes con tertulias de protesta y sedición.

El derecho a la palabra, durante tanto tiempo reivindicado, en la actualidad se falsea haciéndolo innecesario, pero fomentando la creencia de que es un derecho real y existente. Nada puede destruir más al ser pensante que la noción de que no usa algo porque *no lo quiere*, cuando en realidad es que *se le mata la posibilidad de hacerlo*. Por ello, se establece la incomunicación y los elementos que la hacen posible como formas educacionales reales de una sociedad que se manipula por medio de la implantación de los mecanismos de defensa imprescindibles para evitar crítica, confrontación y sobre todo lucha.

La utópica idea de Illich y Raimer ha sido utilizada y realizada por los poderes fácticos que controlan nuestras vidas. Se ha

matado la escuela, porque la calle adiestrada la ha sustituido y lo que ayer tenía función de liberación, hoy es la mejor y mayor forma de mediatización.

La escuela y sus maestros y maestras han dejado de estar al servicio directo de los Estados autoritarios. Estos ya no los necesitan, simplemente los y las utilizan sibilinamente para evidenciarles carentes de significado.

Ello implica que la función de educar, como posibilidad de recrear personas más humanas, utilizando la cultura y el análisis crítico de la historia para evolucionar, se ha minimizado de tal forma, que son únicamente elementos de una estructura ancestral que se mantiene para recrear la idea de una evolución existente.

Tal vez, como dice Agustín García Calvo, la verdadera finalidad sea «aburrir a los niños y seguir aburriendo a los adolescentes y —si todavía hace falta— seguir aburriendo a los adultos».

El aburrimiento genera una masa que desea entretenerse y carece de imaginación porque se la ha matado. Para hacerlo, debe asumir como única forma posible y aceptable la diversión estipulada, que es siempre masificada y puesta al servicio de los objetivos que se deben alcanzar.

No debemos olvidar que las masas han generado en los últimos siglos conflictos que las superestructuras no pueden seguir tolerando, por lo que la finalidad que se han impuesto es la de dirigir y encauzar a esas *masas*, antes imprevisibles, para que en ningún otro momento lo sean y se pongan a su servicio. Para ello, la tecnología y la psicología han sido de notable utilidad. Es conveniente no ponerse a *discutir las leyes*. El entretenimiento debe cubrirse de otras formas, de manera que no exista tiempo para discutir, analizar,

criticar o protestar. El mismo potenciado aburrimiento de los y las jóvenes les crea la ilusión de salir de él, aceptando e insertándose en las diversiones programadas, para que todo se mantenga, como dijo el dictador, «atado y bien atado».

Por todo ello, no podemos afrontar la escuela y la educación como un sector social al que hay que dar salida, sino como la forma de vivir y pensar en la sociedad actual, base del engranaje de la organización establecida y, por ello, como única salida tratar de adelantarse a las programaciones supraestructurales, para poder conseguir no colaborar en sus planificaciones, sino crear otras paralelas, destructivas de sus planteamientos. Luchando de manipulación a manipulación, de conocimiento humano a conocimiento humano, de estudio y práctica prospectiva. En definitiva, al menos, parejos con sus análisis y prospectivas sociales y no, como hasta ahora, a la zaga y defensa de lo que han planificado, pues mientras nos defendemos de las consecuencias de sus programas no avanzamos y cuando logramos zafarnos de los resultados que nos prepararon hace mucho tiempo, nos encontramos con que debemos volvernos a encarar con lo que ya tienen preparado para cuando nosotros y nosotras hayamos podido evidenciar y comprender sus intenciones.

Es decir, debemos pensar por delante. No podemos seguir analizando las consecuencias de sus proyectos, porque de esa manera, por siempre, nos ganarán la partida y para siempre seguirán marcando las líneas generatrices que la sociedad debe seguir. Mientras, quienes defendemos la anarquía, el derecho natural y el progreso, nos convertiremos en segundones, y por ello ineficaces, del proceso de evolución humana.

Es hora ya de dejar de hacer planteamientos teóricos que favorecen el pensamiento y acción de los condicionadores de la vida, ya

que nuestras ideas les ayudan a planificar el futuro, mientras nos hacen perder las energías reflexionando sobre un presente al que nosotros y nosotras hemos contribuido con nuestras ideas. Porque mientras seguimos teorizando, ellos y ellas utilizan prácticamente la ideología expuesta para ganarnos la partida y hacernos bailar al ritmo que marcan, cuando seguimos siendo quienes vamos marcando el ritmo del futuro a costa de nuestra propia ética y nuestro sentimiento de propagar las ideas.

Las ideas deben comenzar a ser realidad, y cuando lo sean, poder evidenciarlas.

Ahí sí es posible hacer evolucionar la moral de la anarquía.

Ir día a día contra la estructura creada, configurar nuestro microcosmos de forma antitética a la programada, hacer realidad una vivencia basada en los principios del derecho natural. Demostrar a la masa impensante la evidente realidad de que la vida puede ser vivida de una manera que verdaderamente responda a las necesidades profundas del ser humano: felicidad, identidad y libertad responsable y solidaridad colectiva.

La Escuela de la Anarquía, «Capítulo I»,
Madre Tierra Ed., 1993.

Crecer libres. Anarquismo y educación se terminó de imprimir en noviembre de 2023 en Vallekas, en los talleres de Imprenta De Diego. Impreso sobre papel *offset* de 90 gramos con tipos Goudy Bookletter de 11,5 puntos.

Hace doce años salió a las calles *La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*. Aquella recopilación, que fue publicada por LaMalatesta Ed., es el punto de partida de este trabajo. De ella toma algunos de los textos, pero sobre todo toma el espíritu. Y es que *Crecer libres. Anarquismo y educación* comparte con aquel un objetivo simple: acercar a todas las personas interesadas en educación algunas reflexiones que nos ayuden a comprender el verdadero valor de la pedagogía libertaria. Recorreremos la línea temporal que va desde Mijaíl Bakunin a Josefa Martín Luengo para conocer, de forma profunda pero sencilla, el pensamiento de algunas interesantes personalidades que, independientemente de que hayan pasado 20 años o 100, muestran hoy más que nunca una lucidez extraordinaria en la reflexión sobre el hecho educativo.

Pese a los cambios profundos que han vivido en los últimos cien años las sociedades occidentales, encontramos que la escuela apenas ha cambiado. Allí se siguen marchitando la creatividad y la alegría. Partiendo de la premisa de que las instituciones educativas son una herramienta para disciplinar la infancia y la juventud, encontrarás en *Crecer libres. Anarquismo y educación*, no solo una serie de análisis teóricos, sino todo un conjunto de propuestas y reflexiones basadas en las muchas experiencias educativas que tomaron (La Ruche, Cempuis) y toman forma (Paideia) para demostrar la viabilidad y necesidad de levantar unos nuevos cimientos sobre los que construir una cultura de la educación radicalmente humanista.

http://www.laneurosis.net/